



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“Vínculo educativo y participación en el aula”

Trabajo de Titulación previo a la obtención del
título de Licenciada en Educación General Básica

AUTORAS:

Nancy Germania Abril Abril C.I. 0104364724

Michelle Azucena Barros Machado C.I. 0105976658

DIRECTOR:

Luis Santiago Rosano Ochoa PhD. C.I. 0104786553

Cuenca – Ecuador

2018



Resumen

El siguiente escrito gira en torno al vínculo educativo y la participación en el aula. El mismo surge frente a la necesidad de complementar la formación académica, pues a pesar de la relevancia del tema, no es conocido en nuestro medio. De esta manera se pretende demostrar la incidencia del vínculo educativo en la participación de los estudiantes en el aula. Con este fin, se realizó una investigación de fuentes bibliográficas pertinentes al tema.

Esta monografía está estructurada en tres capítulos; el primero hace una descripción detallada del vínculo educativo, sus características, elementos y ciertas pedagogías que contribuyen a su desarrollo. El segundo capítulo, hace énfasis en la participación desde una mirada general hasta llevarla al contexto aúlico, para ello se analiza el marco legal sobre el que se sustenta este derecho, luego se reflexiona acerca de la concepción de la niñez, posteriormente se trata de los niveles de participación que se suscitan en el aula.

A partir del estudio de estas dos categorías, surge el tercer capítulo, el cual se refiere a las condiciones del vínculo educativo que posibilitan la participación de los estudiantes en el aula. A manera de complemento, se visualiza esta relación bajo la óptica de la pedagogía del amor. Finalmente, se concluye que el vínculo educativo ofrece los medios para fomentar la participación en el salón de clase.

Palabras clave: vínculo educativo, participación, diálogo, bienestar e involucramiento, buen trato.



Abstract

The following text revolves around the educational link and classroom participation. These arise from the need to complement academic formation because its relevance is not known in our environment. The intent is to demonstrate the impact of the educational link on the participation of students in the classroom. In order to do this, research and an analysis of bibliographical sources pertinent to the subject were carried out.

This monograph is structured in three chapters. The first gives a detailed description of the educational link, its characteristics, elements, and certain pedagogies that contribute to its establishment. The second chapter emphasizes participation from a general view to take it to the classroom context. To do this the legal framework on which this right is based was analyzed. Then the definition of childhood is discussed. The last part is about levels of participation that arise in the classroom.

From the study of these two categories comes the third chapter which refers to the conditions of the educational link that enable the participation of students in the classroom. As a complement, visualizing this relationship from the perspective of the pedagogy of love is proposed. Finally, it is concluded that the educational link offers the means to encourage participation in the classroom.

Keywords: educational link, participation, dialogue, welfare and involvement, good treatment.



Vínculo educativo y participación en el aula

Índice

Resumen	2
Vínculo educativo y participación en el aula	4
Introducción.....	14
Consideraciones generales.....	18
Capítulo 1: Vínculo educativo.....	21
A qué llamamos vínculo educativo.....	21
Elementos del vínculo educativo.	25
Vínculo educativo: aspectos pedagógicos.	36
Capítulo 2: Participación de los estudiantes en el aula.....	45
Qué se entiende por participación.....	45
Niveles de participación.....	52
Capítulo 3: Vínculo educativo y participación en el aula.....	58
Importancia del vínculo educativo para el desarrollo de la participación en el aula.	59
Condiciones del vínculo educativo que permiten la participación.	60
Vínculo educativo y participación: una mirada desde la pedagogía del amor.....	75
Conclusiones.....	80
Recomendaciones.....	82
Referencias bibliográficas	83



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Yo, Nancy Germania Abril Abril en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Vínculo educativo y participación en el aula”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 18 de octubre del 2018.

Nancy Germania Abril Abril.

C.I: 0104364724



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Michelle Azucena Barros Machado en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Vínculo educativo y participación en el aula”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 18 de octubre del 2018.

Michelle A. Barros M

Michelle Azucena Barros Machado.

C.I: 0105976658



Cláusula de Propiedad Intelectual

Nancy Germania Abril Abril, autora del trabajo de titulación “Vínculo educativo y participación en el aula”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 18 de octubre del 2018.

Nancy Germania Abril Abril

C.I: 0104364724



Cláusula de Propiedad Intelectual

Michelle Azucena Barros Machado, autora del trabajo de titulación “Vínculo educativo y participación en el aula”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 18 de octubre del 2018.

Michelle A. Barros M.

Michelle Azucena Barros Machado

C.I: 0105976658



“Ella está en el horizonte. Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine nunca la alcanzaré.

¿Para qué sirve la utopía? Para esto sirve, para caminar”

Eduardo Galeano.



Agradecimiento

Agradezco a Dios, por darme la oportunidad de tener seres maravillosos en mi vida, especialmente mis hijos Ricardo y Daniela quienes durante estos años de estudio en la carrera de Educación General Básica fueron el pilar, la fuerza y la motivación para alcanzar el logro de esta meta profesional.

De igual manera, agradezco a la Universidad de Cuenca y los docentes de la carrera por compartir sus conocimientos y brindarme la oportunidad de abrir la mente y conocer un mundo lleno de sueños y posibilidades en donde la mejor forma de educar es a través del amor. Agradezco, además, a Santiago Rosano quien durante la realización de este trabajo monográfico supo guiarme con sus conocimientos, experiencias y dedicación.

Asimismo, agradezco a mi compañera Michelle Barros con quien realicé esta investigación y a todas aquellas personas que favorecieron de varias formas la culminación de esta meta.

Nancy Abril



Dedicatoria

Esta monografía está dedicada a mi familia, mi madre Mery Abril, por apoyarme en todo momento con sus valores y por sembrar en mi la fortaleza y la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien. A mi abuelito Ricardo Abril que con su ejemplo me ha enseñado a ser justa, solidaria y perseverante. Además, de manera muy especial a mi abuelita Maruja Torres que, aunque hoy ya no me acompaña, sé que desde un lugar hermoso me guía y cuida.

También dedico este trabajo a mi esposo Manuel y a mis hijos Daniela y Ricardo, quienes son mi alegría e inspiración para ser una mejor compañera, esposa, madre y amiga.

A mis profesores, mis amigos y todos los niños y niñas que fueron parte de estos años de estudio pues, supieron brindarme experiencias enriquecedoras que han fortalecido mi amor por la docencia.

Nancy Abril



Agradecimiento

A Ehuria y Mario, mis padres, quienes han estado conmigo en cada logro y tropiezo. A Geovanny, José, Florita, que han llenado mi vida de colores. A David, mi compañero eterno, gracias por caminar junto a mí. A Anny y Florista, con ustedes, regresó la emoción de la infancia a casa.

Cómo no agradecer a la Universidad de Cuenca, en especial a la carrera de Educación General Básica, por la oportunidad de formar parte de la misma. Sobre todo, quiero agradecer a los profesores; indudablemente, sin ellos, nunca hubiese sido lo mismo. En especial, extendiendo este agradecimiento a aquellos docentes que me enseñaron a creer y querer luchar por una educación diferente. También agradezco a mis compañeros de aula quienes aportaron a mi formación como persona. A Santiago, por su responsabilidad y compromiso con este trabajo de investigación. A Nancy, mi compañera de carrera y de monografía, gracias porque aprendí mucho ti. Aunque no puedo detallar a cada persona, gracias a cada ser que ha tocado mi vida de alguna manera.

Finalmente, quiero agradecer a mi Padre Celestial y a Jesucristo. Porque a lo largo de esta carrera, y mi vida en general, me han acompañado y nunca han dudado en bendecirme con sus tiernas misericordias.

Michelle Azucena Barros Machado



Dedicatoria

A Emanuel, quien me enseñó que los vínculos trascienden lo físico.

Michelle Azucena Barros Machado



Introducción

El proceso educativo está matizado por las relaciones que en él convergen. Las cuales afectan el significado del ser estudiante y docente (Hernández, 2011). El vínculo educativo es una forma de relación que permite no solo atender a las interacciones interpersonales dadas en el aula, sino también permite potenciar los procesos participativos del estudiante. Puesto que el aprendizaje no es individual, sino que se aprende en función del otro (Merado, 2016).

El vínculo educativo es uno de los factores que influyen en la participación del estudiante en el aula, a su vez ésta es imprescindible al momento de desarrollar una clase, pues el docente tiene la responsabilidad de crear un ambiente participativo que potencie el aprendizaje. De lo contrario, si las interacciones no están bien orientadas pueden ser una barrera para la participación (Maturana, López, Pérez y Santos 2003; Ceballos y Susinos, 2014). A su vez, la participación del estudiante y del docente puede enriquecer o empobrecer la relación educativa (Stramiello, 2008).

Desde experiencias vividas a lo largo del proceso de formación en la carrera de Educación General Básica, especialmente durante las asignaturas de Actividad Pedagógica en la Escuela y Prácticas Pre-profesionales, se ha visto cómo la calidad de las relaciones que se dan en el aula influyen en la participación del estudiante; es decir, cuando no ha existido un vínculo favorable para el aprendizaje el estudiante simplemente está en el aula, pero no se le permite ser un sujeto participativo (Maturana et al., 2003).

Se ha presenciado cómo docentes y estudiantes utilizan términos como: tontos, vagos, buenos para nada, etc., al referirse a determinados estudiantes y resulta que en la clase estos no participan. Pues, ¿quién quiere participar cuando compañeros o docente se refieren a un



estudiante de esta manera? Se ha visto lo contrario cuando los docentes y estudiantes escuchan y no etiquetan a los educandos por sus debilidades, sino los animan a participar. Susinos (2013) manifiesta que en el aula prevalece una participación reducida a lo simbólico; en efecto, surge la necesidad de repensar y dar otro alcance a las interacciones que existen entre maestro-estudiante para mejorar la calidad del ejercicio de la participación.

Pese a la relevancia que tiene la relación entre los actores educativos, en la formación académica no se ha observado la apertura suficiente para profundizar en el vínculo educativo y la manera en que este condiciona la participación de los estudiantes en el aula. Maturana, et al. (2003) mencionan que la eficacia de la educación viene determinada por el carácter y calidad de las relaciones entre docente y estudiante. Además, alegan que la enseñanza debe ofrecer una continua invitación para que los niños participen. Por ello, entender el vínculo educativo en relación con la participación en el aula es fundamental para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el presente trabajo se busca demostrar bibliográficamente la incidencia del vínculo educativo en la participación de los estudiantes en el aula. Para esta finalidad se recopiló y analizó documentación pertinente a cada categoría: vínculo educativo y participación en el aula.

Este trabajo de titulación está estructurado con tres capítulos. En el primer capítulo se exponen las implicaciones y características del vínculo educativo; tales como: bidireccionalidad del vínculo, el vínculo educativo como condición de satisfacción de necesidades, circuitos de comunicación y aprendizaje, estructura compleja, estructura triangular cambiante, estructura triangular conflictiva y carácter tripolar. Luego, se profundiza en cada elemento que conforma el



vínculo educativo (agente, sujeto y saber). Finalmente, se proponen distintos enfoques pedagógicos sobre los cuales se asienta la relación docente-estudiante, que son: pedagogía crítica, pedagogía humanista, pedagogía del amor y pedagogía social.

El segundo capítulo se dedica a la participación del estudiante en el aula, para ello se enfoca en qué se entiende por participación. Para lograr este objetivo se parte desde una reflexión acerca de la concepción de niñez, posteriormente se analiza el marco legal que sustenta la participación. Más adelante, se trata a la participación propiamente en el contexto aúlico desde una aproximación a su definición. Seguidamente, se describen los distintos niveles de intervención que se pueden alcanzar en el acto educativo los cuales inician en la participación simple y culminan en la metaparticipación.

Finalmente, en el tercer capítulo se plantean argumentos que respaldan la importancia del vínculo educativo para la participación. Además, se proponen el diálogo, el bienestar, el involucramiento y el buen trato como condiciones del vínculo educativo que posibilitan la participación de los estudiantes en el aula. Para terminar este capítulo, se visibiliza al vínculo educativo y la participación de los estudiantes en el aula bajo la óptica de la pedagogía del amor.

Luego de realizar la investigación bibliográfica se concluye que la relación que se establece entre agente, sujeto y saber potencia la participación. Esto se debe a las particularidades del vínculo educativo que favorecen el encuentro con el otro. Al mismo tiempo, a través de las características de cada elemento y las pedagogías planteadas, se dan ciertas pautas que deben ser consideradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues, el vínculo educativo ofrece condiciones para mejorar los niveles participativos de los estudiantes en el aula.



Antes de culminar este trabajo, se ha visto conveniente proponer una recomendación para aquellas personas que directa o indirectamente tengan acceso e interés al mismo. Así como también se pretende dejar una puerta abierta para que se den futuras investigaciones que ayuden y aporten a la comprensión de este tema. Pues, la transformación de la educación se inicia con pequeños aportes que preceden a los grandes cambios.



Consideraciones generales

El objetivo principal de esta investigación bibliográfica es dar a conocer, teóricamente, la incidencia del vínculo educativo en la participación de los estudiantes en el aula. Por lo cual es necesario, en primer lugar, explicar brevemente la historia que ha tenido el término vínculo educativo y cómo ha evolucionado dentro de la educación; puesto que este término no es muy conocido en nuestro medio académico. En segundo lugar, se hace necesario especificar los conceptos de vínculo educativo y participación, bajo los cuales estará fundamentada esta monografía.

El término vínculo proviene de la psicología social. En este campo es considerado como la “mínima unidad de análisis”; es decir se estudia, principalmente, el lazo social que se establece entre un sujeto con otro (Bernal, 2010). Pichón (1980) hace una distinción entre vínculo interno y externo, explicando que el vínculo interno tiene que ver con todos aquellos procesos intrínsecos de la persona. Por el contrario, el vínculo externo tiene que ver con los procesos interpersonales del individuo. La psiquiatría y el psicoanálisis se encargan del estudio del vínculo interno, mientras que el campo de la psicología social y la psicopedagogía se encargan del estudio del vínculo externo. Sin embargo, esta separación se hace para un mejor estudio del mismo, pero no significa que no estén estrechamente relacionados.

Pichón (1980) se refiere al vínculo como una relación bidireccional que un sujeto establece con otro poniendo en juego un tercer elemento en esta relación que es la cultura; por consiguiente se trata de una estructura triangular. Nuñez (1999) traslada la teoría de Pichón desde el campo psicológico hacia el campo educativo; en consecuencia de esta transición, los términos para

identificar a esta relación triangular cambian; es decir, lo que se conoce como transferencia en el psicoanálisis, se llama vínculo educativo en educación (Cuello y Labella, 2017).

A continuación, se mostrará una figura en donde se aclara lo anteriormente dicho.

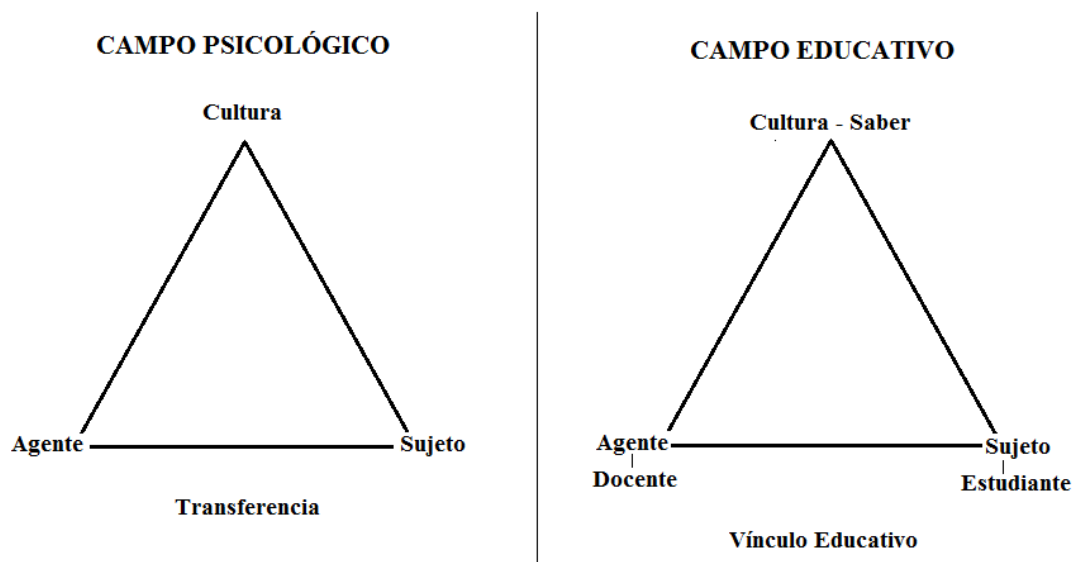


Figura 1. Interpretación del triángulo en el campo psicológico y educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, Tizio (2005) explica el vínculo educativo desde la pedagogía social, sosteniendo que todo vínculo es un lazo social y por lo tanto el vínculo educativo tiene carácter social. Cuello y Labella (2017) establecen al vínculo educativo como un punto de encuentro entre el psicoanálisis y la pedagogía social.

Núñez (2007b) define a la pedagogía social como un “espacio desarrollado para pensar en cuestiones que tienen relación con la igualdad y los derechos, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y la dignidad de las personas” (p. 3); pues es en la educación que se posibilita el encuentro entre docente y estudiante, y de éstos con la cultura.



Por su parte, la participación es un derecho ineludible del ser humano que presenta diversas concepciones en cuanto a su ejercicio, ciertas maneras de entender a la participación han obstaculizado que la misma pueda ser ejercida desde edades tempranas (Quintero y Galledo, 2016). De esta forma se limita la participación a los adultos dejando fuera a la niñez, por ello se hace necesario analizar la visión de participación, para que su ejercicio en el aula sea inclusivo para todos.

En esta monografía se utilizará el término participación, entendiéndose a ésta como un proceso de toma de decisiones compartidas, las cuales afectan la vida del individuo, así como al contexto al que pertenece. El ejercicio de la participación es el camino donde se forma la democracia (Hart, 1993).



Capítulo 1: Vínculo educativo

El vínculo educativo es un fenómeno complejo. Por lo tanto, en el presente capítulo se abordará el concepto y características del vínculo educativo, además se ahondará en cada elemento que lo conforma. Finalmente, se tratarán cuatro aspectos pedagógicos sobre los cuales el vínculo educativo se establece.

A qué llamamos vínculo educativo.

El proceso educativo tiene que ver, entre otros aspectos, con la apropiación de conocimientos, utilización de recursos y materiales didácticos, y las diferentes circunstancias propias de cada individuo que influyen en la educación, como su contexto socio-cultural y económico. Tiene que ver también, con la relación que se establece entre agente, sujeto y saber. El vínculo educativo es el medio que posibilita desarrollar y enriquecer el aprendizaje; a través de la mediación que el agente proporciona al sujeto con el saber (Escudero y Palacios, 2014).

El término vínculo proviene del latín “*vincŭlum*”, según la Real Academia de la Lengua Española es una “unión o atadura de una persona o cosa con otra” (RAE, 2014). En el campo educativo, esta unión o atadura no se visualiza (o no se debería visualizar) desde un sentido negativo o de represión, sino desde una condición para la satisfacción de las necesidades, en este caso la necesidad de aprender (Bernal, 2010). El vínculo educativo parte desde lo particular, pues con cada sujeto se establece un nuevo vínculo y sus transformaciones, este no es un encuentro total y absoluto que compense completamente dicha necesidad, sino es un puente que conecta al estudiante con el saber (Cuello y Labella, 2017).



Es así que se denomina vínculo educativo a la interacción que se establece entre: sujeto, agente y saber. Este vínculo no es estable ni definitivo. Es una relación asimétrica o de dependencia, sin un matiz negativo, porque no es de dominación ni domesticación, pues no implica necesariamente pasividad por parte del docente ni del estudiante. Por el contrario, promueve la libertad del otro ya que se necesita de otros para fomentar el desarrollo. Es así que el vínculo educativo solo puede darse en el contexto de una educación humanizadora y en un enfoque integral del ser humano en sus aspectos intelectuales, volitivos y afectivos (Caram, 2011; Castro y Ferrari, 2013; Fazio, 2013; Manghi-Haquin, 2016; Meredo, 2016; Núñez, 2005; Sanabria, 2007; Stramiello, 2008; Tizio, 2005).

Es necesario que se aclare la visión de la asimetría del vínculo educativo. Allidière (2004), al referirse a la relación docente-estudiante, comenta que por su estructura esta es “una relación asimétrica y consecuentemente, como toda relación asimétrica, se constituye en una relación de poder” (p. 13). Relación que en la mayoría de las aulas se ha convertido en abuso, exceso de poder y autoritarismo; sin embargo, la manera en que se utilice este poder debe estar encaminado hacia el fortalecimiento del vínculo educativo y no a su deterioro. O en palabras de Hernández (2011) “la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede” (p. 16).

Al vínculo educativo se lo representa gráficamente con un triángulo al cual, Houssaye (1988) y Núñez (2005), entre otros autores, lo denominan “triángulo pedagógico”. La figura que a continuación se muestra ayuda a comprender visualmente las relaciones que se establecen entre agente, sujeto y saber, los cuales son componentes indispensables del proceso educativo (Ibáñez, 2007). Los vértices del triángulo están representados por estos componentes indispensables

mientras que los lados hacen alusión a las relaciones que se establecen entre los mismos (Coll, 1997; Ibáñez, 2007).

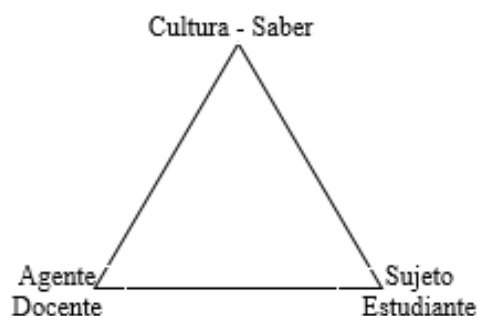


Figura 2. Interpretación del triángulo pedagógico.
Fuente: Elaboración propia.

Características del Vínculo Educativo.

Pichón (1980), desde el campo psicológico, ha caracterizado al vínculo, la cual se ha tomado y adaptado al campo educativo con la finalidad de dar un mayor entendimiento al vínculo educativo y sus elementos. Se han seleccionado seis características que son convenientes para este tema.

- a) Bidireccionalidad del vínculo: se refiere a los efectos subjetivos que tiene el encuentro con el otro, es decir, el sujeto afecta al agente y el agente afecta al sujeto. Dentro del vínculo educativo Escudero y Palacios (2014) también hablan de esta característica como una relación de ida y vuelta entre sujeto y agente, en la que intervienen distintos factores.
- b) El vínculo educativo como condición de satisfacción de necesidades: el estudiante que se encuentra en el aula de clase tiene la necesidad de aprender, la cual se satisface a través del docente, por lo que se establece un vínculo con el docente que aparentemente tiene algo que el estudiante necesita y se lo da. “Es otro que da lo que tiene” (Bernal, 2010, p.



- 3).
- c) Circuitos de comunicación y aprendizaje: en todo vínculo educativo debe existir una comunicación que permita generar situaciones de aprendizaje. Si la comunicación no permite el aprendizaje el vínculo se verá afectado o en términos de Pichón, habrá una patología en el vínculo. Córtes, Flórez, Mejía y Toro (2009) enriquecen esta característica mencionando que la palabra es un elemento integrante del vínculo educativo puesto que posibilita la transformación de los partícipes a través de la sociabilización, articulación y “responsabilización”¹.
 - d) Estructura compleja: el vínculo educativo es complejo por el hecho de que hay más de dos elementos en juego; se trata de una estructura triangular en donde intervienen docente, estudiante y saber. Si se modifica uno de los elementos de esta estructura todos los elementos se verán afectados. Escudero y Palacios (2014), junto a Freire (2013) también reconocen esta complejidad, este último autor sugiere una reflexión constante con respecto a cómo se dan las relaciones en el aula.
 - e) Estructura triangular cambiante: esta triangularidad cambia porque los elementos del vínculo no son estables, sino que, al ser complejos cambian. Esta característica hace posible intervenir en uno o varios elementos del vínculo educativo en mejora del proceso educativo.
 - f) La estructura triangular conflictiva: se refiere a los conflictos intrínsecos que se presentan en las relaciones interpersonales del vínculo educativo, vistos desde una perspectiva

¹ Según los autores, la palabra es sociabilizadora puesto que se destina a otro u otros. Es articuladora puesto que se relaciona con las experiencias previas del receptor las cuales dan un sentido a lo que se transmite. Es de responsabilización (término utilizado por los autores) ya que permite al individuo asumir las consecuencias de lo que se ha dicho.



natural que lleva al docente y estudiante a reflexionar acerca de los mismos, buscando la manera para superarlos.

- g) **Carácter tripolar:** Hernández (2011) plantea esta característica como parte del vínculo la cual está conformada por tres aspectos. Primero, el agente y sujeto se orientan al currículo propuesto a través del significado que éste representa para su contexto. Segundo, el vínculo educativo es bidireccional porque depende de la disposición del agente y sujeto para lograr el objetivo educativo. Tercero, la relación agente-sujeto posee un carácter personal, pues docente y estudiante no están alejados de lo que enseñan o aprenden, sino que están completamente involucrados.

Elementos del vínculo educativo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, agente y sujeto son individuos que “interactúan en función de enseñar y aprender en pos de un desarrollo personal en un entorno social, cultural e histórico” (Stramiello, 2008, p. 95). Si se considera a la educación como un hecho que va más allá de la tecnicidad que tienen los procesos de institucionalización educativa, se podrá dar las consideraciones necesarias a cada elemento del vínculo educativo con sus respectivas complejidades (Stramiello, 2008).

Cada elemento que conforma el triángulo pedagógico (agente, sujeto y saber) posee sus propias características que, al combinarlas hacen posible establecer el vínculo educativo. Los roles que tiene tanto el agente como el sujeto no son estáticos; es decir, en un determinado momento, cuando el vínculo educativo esté ya establecido y el nivel de participación sea el apropiado, el agente puede pasar a ser sujeto y, el sujeto agente.



Agente.

Dentro del vínculo educativo es el docente quien asume, por lo general, este rol. El agente es un mediador entre el sujeto y el saber, tiene que causar en el sujeto el deseo de apropiación del saber; entendiéndose como saber a los contenidos curriculares y, la cultura a la cual pertenece. A través de responder a las particularidades de cada estudiante, esto no se puede lograr si en el docente no existe el deseo por enseñar (Allidiére, 2004; Castro y Ferrari, 2013; Cuello y Labella, 2017; Manghi-Haquin, 2016; Meredo, 2016; Stramiello, 2008; Tizio, 2005).

Hernández y Valera (2012) aseguran que es necesario que el docente posea algunos atributos que benefician la relación docente-estudiante; así mismo, Caram (2011) resalta la importancia que tiene considerar “los aspectos subjetivos del docente como la historia personal, familiar y escolar; su elección vocacional; su proceso de formación y el contexto social” (p. 113), pues todos estos componentes determinarán el actuar del docente dentro del vínculo educativo. Covarrubias y Piña (2004) al referirse a la interacción maestro-estudiante y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponen cuatro categorías teórico-analíticas que caracterizan al docente y que a su vez, influyen en la relación que se tiene con los estudiantes. Estas características del docente son: personalidad, conocimiento, habilidades didácticas y formas de interacción en el aula. Se añadirá una quinta característica planteada por Aguilar (2014), la autora resalta la reflexión como un medio para fortalecer y transformar el proceso educativo. A continuación, se detallará cada uno de los atributos antes mencionados.

Personalidad.

La personalidad del profesor hace referencia a aquellas características que él posee y que permiten o dificultan la relación con el estudiante. Covarrubias y Piña (2004) sostienen que los



aspectos que los estudiantes desean en un profesor “ideal” son aquellos como la “sencillez”, “apertura”, “equidad”, “empatía” y, “congruencia”. Ryan (como se citó en Postic, 1996) hace una distinción entre los profesores eficaces de los ineficaces; entre algunas de las características de comportamiento de los profesores eficaces se encuentran las antes mencionadas. Además, Covarrubias y Piña (2004) sostienen que la sencillez, la apertura y la equidad favorecen un mayor aprendizaje en los estudiantes y que, la empatía y la congruencia producen unos sentimientos de confianza y seguridad en los educandos; lo cual beneficia la relación entre el estudiante y el docente.

Albert (1986) señala que otra característica importante que favorece el vínculo educativo es la capacidad relacional o empática que en el “campo de la enseñanza, se refiere principalmente a las aptitudes del profesor para mantener relaciones con sus alumnos, respetar sus opiniones, mostrar tolerancia, ser capaz de percibir y captar [sus] intereses y necesidades” (p. 81). Si el docente no posee esta característica, la posibilidad de que se establezca una relación que dé paso al vínculo educativo será casi nula.

En esta misma línea, García, García y Reyes (2014) consideran la edad del docente como uno de los factores que entran en juego en el momento que se establece la relación con el estudiante. Ellos sostienen que, si la diferencia de edad entre docente y estudiante es muy amplia, puede causar que el estudiante no se identifique con el docente, “y por ello haya apatía en las clases y la relación maestro-alumno se vaya deteriorando” (p. 281). Tampoco se trata de formar estereotipos en cuanto a la edad que tenga el docente; puesto que un docente comprometido con su profesión sabrá sobrellevar estos aspectos y no necesariamente verlos desde una óptica negativa.



Por otra parte, Caram (2011) menciona una dimensión de análisis a la cual le llama “fantasmática materna” en donde se explica cómo el docente se identifica con el rol materno, pues quiere cuidar y educar como, tradicionalmente se considera que, una madre lo hace con su hijo. Sin embargo, este sentido maternal puede ser negativo cuando el docente es sobreprotector, lo cual afecta la autonomía en el proceso enseñanza-aprendizaje. Allidiére (2004) complementa esta idea explicando que cuando los docentes asumen el rol de padres verán a sus estudiantes como seres indefensos a los que hay que amparar en exceso. Lo cual trae como consecuencia situaciones “predominantemente amorosas y benévolas que propician en los estudiantes el establecimiento de intensos vínculos de dependencia, independientemente de la edad que tengan” (p. 28).

Por todo lo anteriormente descrito, la personalidad del agente es un factor influyente en el momento que se quiera establecer el vínculo educativo (Córtes et al., 2009), pues no se puede invisibilizar este aspecto porque de cierta manera condiciona el actuar del agente hacia el sujeto.

Conocimiento.

Covarrubias y Piña (2004) definen a los conocimientos del profesor como “el conjunto de saberes que se tienen sobre la disciplina, así como todo lo que está asociado a la adquisición, (reconstrucción) y apropiación de su conocimiento” (p. 66). Si bien es cierto, el docente tiene la obligación de conocer y manejar los conocimientos pertinentes a su área educativa, no se puede pretender que este lo conozca todo, pues sería imposible. Sin embargo, sí se puede pretender que el docente tenga la disposición y capacidad investigativa que lo lleven a un constante proceso de mejora.



Freire (2014) se refiere a esta característica como un espacio para el crecimiento del docente y el estudiante, haciendo hincapié en el primero, pues este debe ser creativo, dinámico y estar motivado para proponer al conocimiento como algo reconstruible para la singularidad de los estudiantes. En consecuencia, “mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco y porque indagué, porque indago y me indago. (...) Educo y me educo” (Freire, 2014, p. 30).

Habilidades Didácticas.

Las habilidades didácticas son definidas por Covarrubias y Piña (2004) como la capacidad del profesor para la intervención y guía del grupo en cuanto a didáctica y pedagogía. El agente debe ofrecer un espacio para que cada estudiante pueda permitirse construir su conocimiento; esto se logra a través de la manera en que el docente proponga el proceso de enseñanza–aprendizaje. Todo aquello que sea empleado con un fin didáctico tiene que responder a las necesidades e intereses de cada estudiante para que así, se logre incrementar o fortalecer el deseo de apropiación de los contenidos curriculares y la cultura por parte del estudiante (Cuello y Labella, 2017; Freire, 2014; García, et al., 2014). Es decir, en el acto educativo es importante cómo el agente enseña el saber más que su saber (Parra, 2001).

Además, se menciona que la participación es un hábito que se desarrolla en el aula siendo el docente quien la promueve, puesto que a través de sus conocimientos metodológicos y didácticos planteará actividades que motiven, o no, al estudiante para participar. La simple exposición de los contenidos no favorece la construcción del conocimiento, así como también perjudica a la participación en el aula. Tampoco es suficiente que el docente y el estudiante se encuentren



físicamente en el mismo espacio para poder hablar de vínculo educativo, pues es indispensable la interacción entre agente, sujeto con el saber (Covarrubias y Piña, 2004; Cuello y Labella, 2017).

Formas de interacción en el aula

El docente planifica y ejecuta diariamente situaciones de aprendizaje puesto que este es uno de sus roles dentro del proceso educativo, esto llega a ser una fortaleza. Pero, se convierte en una debilidad cuando todos sus esfuerzos se limitan al cumplimiento reglamentario de sus funciones (Escudero y Palacios, 2014). En consecuencia, no se da el espacio para que se interactúe más allá de temas educativos dejando de lado la empatía hacia el estudiante, lo cual provoca un desgaste en la relación, disminuyendo la posibilidad de que se establezcan lazos de confianza y amistad entre agente y sujeto (García, et al., 2014).

En relación con el párrafo anterior, la motivación y la cercanía a los estudiantes son condiciones que enriquecen el proceso enseñanza-aprendizaje y se ven enlazadas con el nivel de identificación que el sujeto tenga con el agente. Si el agente se presenta de una forma lejana a la realidad del sujeto, no podrá motivar para que éste se involucre con su aprendizaje, ni mucho menos habrá cercanía. Por lo contrario, si el docente se presenta de forma cercana, amigable, permitiendo que el estudiante llegue a identificarse con él; habrá mayor posibilidad de que el sujeto se motive y sea un participante activo de la construcción de su conocimiento (Covarrubias y Piña, 2004; García et al., 2014).

Asimismo, es importante mencionar el ambiente que se genera en el aula a partir de las formas de interacción que se den en este contexto, puesto que la relación agente-sujeto se ve afectada por el tipo de ambiente. En una educación tradicional lo más valioso es la transmisión de información,



en consecuencia, la relación agente-sujeto es unidireccional, por lo tanto, no se dan espacios para la participación y peor aún un ambiente cálido y de confianza que permita al sujeto expresarse (Fazio, 2013; García et al., 2014; Hernández y Varela, 2012). Sucede lo contrario cuando el agente visibiliza al estudiante como sujeto, logra romper la unidireccionalidad convirtiéndola en una relación bidireccional, lo cual permite que el ambiente del aula sea generador de confianza, en donde agente y sujeto participan conjuntamente (Núñez, 2007a).

Por consiguiente, es importante considerar estos aspectos antes descritos. Sin embargo, también se debe reconocer que el “docente no influye de la misma manera [en] todos sus estudiantes. Hay rasgos o cualidades de un mismo docente que para unos estudiantes promueve el deseo de aprender y para otros lo inhibe” (Hernández y Varela, 2012, p. 54).

Reflexión

La característica de la reflexión no es considerada por Covarrubias y Piña (2004), no obstante, se cree transcendental que el proceso de reflexión sea parte de una de los atributos que debe desarrollar el agente. La reflexión permite al agente identificar la realidad del contexto áulico, así como también a pensar y repensar acerca de una experiencia determinada para así tomar medidas que permitan mejorarla, este proceso será la base para la innovación educativa. Sin embargo, no toda reflexión es significativa ni produce cambios (Aguilar, 2014); por ello, se debe aspirar a la reflexión crítica, lo cual implica analizar las acciones llevadas a cabo en el aula para así transformarlas (Freire, 2014).

La profesión docente implica compromiso, responsabilidad, perseverancia y autonomía (Aguilar, 2014); y para llevar a cabo la tarea educativa, el agente debe estar consciente del



verdadero significado y alcance de la reflexión. Aguilar (2014), define a la reflexión como un “proceso mental complejo que requiere de actividades intelectuales que permitan un diálogo constante entre la experiencia, la teoría que forma parte de los conocimientos previos y las creencias ” (p. 18). El tener espacios de reflexión en el aula fortalece el vínculo educativo, lo cual posibilita una mejora constante del proceso enseñanza-aprendizaje.

A medida que el docente vaya mejorando el proceso de reflexión podrá visibilizar circunstancias que antes no lo hacía (Saeteros y Cuzco, 2016), tales como las necesidades del sujeto, experiencias, conocimientos previos, intereses, sentimientos, etc.; es decir, todo aquello que forma parte de las relaciones que se establecen en el aula. Existen prácticas pedagógicas reflexivas y no reflexivas; esta última se relaciona con un enfoque tradicional donde el agente se limita a ser el erudito de los contenidos que tiene que dar al sujeto; por lo tanto, da poca o ninguna importancia a lo que le sucede al estudiante, trayendo consigo la monotonía educativa (Saeteros y Cuzco, 2016). Pero, el vínculo educativo no se establece bajo un enfoque tradicional (Stramiello, 2008), sino a través de una práctica pedagógica reflexiva que le permita al agente desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral.

Sujeto.

En el vínculo educativo se le denomina, generalmente, al estudiante como sujeto; el mismo que en el triángulo pedagógico se lo visualiza como un individuo capaz de apropiarse del aprendizaje y la cultura a la que pertenece, junto con la mediación del agente. El sujeto participa dinámicamente con sus conocimientos previos, sentires y opiniones, pues en el vínculo educativo se considera a cada individuo como un ser libre y holístico (Núñez, 2007b; Stramiello, 2008).



Bajo esta visión, el sujeto se encuentra en un proceso educativo encaminado a desarrollar las destrezas necesarias que le permiten identificar críticamente todo aquello que le cause incomodidad (Gentili, 2015). En el campo educativo se puede traducir a esta incomodidad como un desequilibrio cognitivo, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay (PROMEBAZ) señala que el desequilibrio permite al estudiante salir de su zona de confort con el fin de desarrollar sus más altas potencialidades (2008), y de esta forma incrementar los niveles de participación. Se entiende por desequilibrio cognitivo al estado en el cual un individuo, frente a una situación problemática, entra en conflicto y pone en duda sus conocimientos previos; para satisfacer esta inquietud, él debe investigar. Es así, que el desequilibrio cognitivo es un estado mental que beneficia al sujeto en la construcción de su aprendizaje de manera participativa (Aguilar y Asuman, 2004).

En el vínculo educativo no solamente el agente es quien influye en el sujeto, también el sujeto influye en el agente; es decir se trata de una relación dialéctica. Al reconocer lo anteriormente dicho, se debe considerar la importancia de que esta influencia potencie una buena relación y aprendizaje, mas no lo contrario (Escudero y Palacios, 2014).

Saber.

El ser humano es un ser social, pues al relacionarse con otros individuos establece relaciones sociales, como consecuencia se crean costumbres, tradiciones, hábitos, modos de comunicación, etc. Además, estas relaciones no son aisladas, sino que responden a un contexto histórico-político-cultural que las condicionan (Castoriadis, 1998; Freire, 2014).

La sociedad ha creado varias instituciones que responden a las necesidades de los individuos, entre ellas la escuela. La cual tiene como finalidad enseñar la cultura de generación en generación



para conocer el pasado, de tal manera que el presente sea entendido, dejando abierta la posibilidad de transformar la sociedad (Castoriadis, 1998; McLaren, 2005; Mejía, 2008).

En el vínculo educativo se denomina saber a la cultura y dentro de esta se encuentran los contenidos propuestos por el currículo. La principal tarea educativa es encontrar puntos de unión entre sujeto, saber y las experiencias vividas (Hernández, 2011; Manghi-Haquin, 2016; Tizio, 2005). Estos puntos de unión deben desplegarse en la relación pedagógica siendo cada integrante participante directo de la apropiación del saber (Hernández, 2011).

El agente es quien asume la responsabilidad de lograr este punto de encuentro tanto de sí mismo como del sujeto con el saber. Del mismo modo, debe propiciar las condiciones necesarias para que el sujeto sienta el deseo por empoderarse del saber (Fazio, 2013; Meredo, 2016). Es a través del deseo de aprender por parte del sujeto y agente que el saber se activa. Entonces, el docente debe ser consciente del compromiso adquirido para promover el deseo en el estudiante a partir de su propio deseo (Torres, 2015).

Se considera necesario crear un apartado para explicar a qué se refiere deseo, oferta/demanda dentro del vínculo educativo.

-Deseo - Oferta/Demanda.

El deseo surge de una falta o necesidad que siente el estudiante frente al saber que propone el docente. El maestro a través de su creatividad, hace que el estudiante sea consciente de que tiene la necesidad del saber. Torres (2015) se refiere a este proceso con los términos de oferta y demanda; el estudiante demanda un saber que el docente le puede ofertar.



Se va a plantear un ejemplo de una clase de Ciencias Naturales, cuyo tema es “los animales vertebrados”. Primero, el docente prepara el tema y selecciona las actividades y recursos que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes. Luego, en la clase el agente, a través de sus habilidades y pasión por este tema, lo presenta de manera motivante. En este momento, es cuando el sujeto se da cuenta que no tiene ese conocimiento, lo cual provoca un desequilibrio cognitivo que lo involucra. Entonces, el estudiante siente las ganas (deseo) de saber; de tal manera que el sujeto demanda aquello que desconoce. El docente frente a esa demanda oferta aquello que el estudiante quiere saber.

Pero, ¿qué sucede si el sujeto a través de sus experiencias acerca de los animales vertebrados hace un comentario en clase que causa un desequilibrio cognitivo en el docente? Entonces, el sujeto también causa el deseo por saber en el agente. En el vínculo educativo, la oferta-demanda no está limitada a un determinado actor.

Para que el agente pueda provocar el deseo² por el saber en el estudiante es necesario que él evidencie su propio deseo por el saber. Esto no se logra si el docente se encuentra en una posición egocéntrica en la que cree que todo lo sabe, pues “desde el lugar del que todo lo sabe, nada se puede enseñar” (Mejía et al., 2009, p. 149). Por el contrario, el agente debe asumir un papel que le permita redescubrir y reconstruir sus conocimientos, dando como resultado que el deseo del docente por el saber sea evidente para el estudiante y por ende este también lo quiera (Carmona, 2001; Mejía et. al., 2009; Meredo, 2016; Parra, 2001; Torres, 2015).

² Cada vez que se mencione la palabra “deseo” se estará haciendo referencia al involucramiento y motivación tanto del agente como del sujeto. Como autoras de este trabajo hemos traducido este término que resulta ser psicológico al lenguaje educativo, para un mejor entendimiento.



Además, es necesario que el docente se presente de manera abierta, humilde y cálida para que de esta forma el estudiante sienta el deseo por aprender el saber que este propone (Hernández y Valera, 2012). Es así que, lo que el docente oferta es el deseo por la apropiación del saber y lo que el estudiante demanda es querer reconstruir este saber (Castro y Ferrari, 2013; Mejía, 2008), esto se realiza en el vínculo educativo (Parra, 2001).

Cuando hay la oferta por parte del agente y la demanda por parte de sujeto o viceversa, el vínculo educativo se establece, esto es posible cuando la oferta tiene un significado para el estudiante y el docente (Mejía, 2008). El docente oferta la cultura por medio de los contenidos curriculares (Castro y Ferrari, 2013; Tizio, 2005); es así que el agente como representante de la escuela asume la responsabilidad de ofertar un puente entre el sujeto y el saber, para que mediante la demanda del sujeto se asiente el vínculo educativo (Castro y Ferrari, 2013; Mejía, 2008; Mejía et al., 2009).

Vínculo educativo: aspectos pedagógicos.

El acto de enseñar “implica esfuerzo, orden, sistematicidad, buenos y malos ratos, sacrificio personal, saber esperar, aprovechar el momento oportuno y rectificar cuantas veces sea necesario, entre otras cosas” (Stramiello, 2008, p.93). En este apartado se abordarán algunos aspectos pedagógicos inmersos en la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se consideran enriquecedores para el vínculo educativo. Tales como: pedagogía crítica, pedagogía humanista, pedagogía del amor y pedagogía social.



Pedagogía crítica.

La pedagogía crítica reconoce al sujeto como un ser holístico³ siendo él, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; se trata de un aprendizaje integral. Aprender significa la transformación de los individuos involucrados en este proceso (agente, sujeto) así como también consiste en la asimilación, apropiación y construcción del conocimiento; todo esto se ve reflejado en la manera de pensar, actuar y sentir de los actores educativos (Barba, 2011; Mendoza, 2009). Para ello, se vuelve necesaria la participación significativa tanto del agente como del sujeto.

La participación es fundamental dentro de esta pedagogía puesto que la misma reconoce a cada individuo como un ser político, refiriéndose a la política como el poder que cada uno posee ante la sociedad (Mendoza, 2009; McLaren, 2005). Entonces, es en la escuela donde agente y sujeto potencian este poder enfocado en el cambio social que permita una vida digna de todos y todo. Esto se logra a través del ejercicio de la participación, pues “no podemos hablar de prácticas de enseñanza sin hablar de política” (McLaren, 2005, p. 257).

Un aspecto fundamental e indispensable dentro de la pedagogía crítica es el diálogo (Barba, 2011; McLaren, 2005). Esto implica que el estudiante acceda al ejercicio del derecho de la palabra; en donde docente y estudiante mantengan relaciones de igualdad fortaleciendo el vínculo educativo. Es a través del diálogo que el saber se construye, pues diálogo y conocimiento son procesos que están íntimamente relacionados (Barba, 2011; Freire, 2014; Freire, 2015; Mendoza, 2009).

³ Se refiere a un sujeto holístico cuando se considera “la corporeidad, la personalidad, sus inteligencias, su espiritualidad, su ciudadanía [su ética] (...) en función de variables culturales, políticas, religiosas” (Mendoza, 2009, p. 70).



La escuela es visibilizada como un lugar de encuentro que posibilita la transformación de la sociedad a partir de la reflexión y acción crítica de los hechos que están sucediendo. Transformación que beneficia a las personas vulnerables, cuyo objetivo es disminuir las desigualdades sociales. Pues, mediante la educación las personas se liberan de los prejuicios y los dogmas; es decir, superan la ignorancia que les obliga a ser personas dependientes, pasivas lo cual desencadena en un círculo de pobreza cultural, política, social y económica (Aguilar, 2014; Barba, 2011; McLaren, 2005; Mendoza, 2009).

La pedagogía crítica hace énfasis en dar un significado mayor a la afectividad en el aprendizaje. El agente, a más de poseer los conocimientos, habilidades y valores, debe incluir la afectividad dentro de su clase, para que así se dé un proceso de aprendizaje que permita desarrollar la criticidad en el sujeto (Barba, 2011; Mendoza, 2009). Pues, es con ese sentir que el estudiante puede sensibilizarse ante las situaciones sociales que lo rodean y de esta manera pueda actuar sobre estas situaciones. Además, el agente media los contenidos curriculares en función del contexto al cual el estudiante pertenece (Mendoza, 2009), puesto que desde esta pedagogía, se propone pensar en soluciones contextualizadas a la vida y las demandas actuales de los actores educativos.

Cabe mencionar que desde esta pedagogía todo lo que hace la escuela, sujeto y agente tiene la finalidad de buscar la emancipación de cada ser (McLaren, 2005), a través de una educación integral, que enseñe a actuar de manera ética a favor del bien común y no al contrario (Barba, 2011). Para así ir paulatinamente cambiando el mundo desde la escuela (McLaren, 2005; Mendoza, 2009).



Pedagogía Humanista.

La pedagogía humanista se puede entender desde varios enfoques. La perspectiva en el cual se sustentará este apartado será la pedagogía crítica, entre sus principales representantes están Freire, Giroux y McLaren. Freire en distintos textos, se refiere a la educación como una labor que humaniza (Freire, 2013; Freire, 2014; Freire, 2015). Es así que esta pedagogía se define como un “movimiento cultural que basa la formación humana en aquello que hace al hombre más humano, pretendiendo a través de una educación integral, aunar lo intelectual, lo volitivo, lo afectivo, lo físico en pos del desarrollo de la persona” (Stramiello, 2008, p. 96).

No basta con enseñar a un hombre una especialidad. Aunque esto pueda convertirlo en una especie de máquina útil, no tendrá una personalidad armoniosamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo bello y de lo moralmente bueno. De otro modo, con la especialización de sus conocimientos parecerá más un perro bien adiestrado que una persona armoniosamente desarrollada. Debe aprender a comprender las motivaciones de los seres humanos, sus ilusiones y sus sufrimientos, para lograr una relación adecuada con su prójimo y con la comunidad. Estas cosas preciosas se transmiten a las generaciones más jóvenes mediante el contacto personal con los que enseñan, no (o al menos no básicamente) a través de libros de texto (Einstein, 2011, p. 58).

La educación va más allá de los contenidos curriculares, se trata de educar en ética y moral hacia el otro que es igual que yo en derechos y posibilidades, y lo otro que es la naturaleza. La pedagogía humanista busca el respeto y la dignificación de todos y todo, como se menciona en la frase africana “yo soy, cuando tú eres” (Sayers, 2012; p. 7). Poniendo énfasis en que “*sólo se*



puede existir a través del otro y lo otro”, pues es desde esa visión que la pedagogía humanista cobra su verdadero sentido.

El vínculo educativo busca establecer una relación entre sujeto, agente y saber, si esta relación se constituye bajo una pedagogía humanista se logrará un desarrollo holístico de cada partícipe de esta interacción (Stramiello, 2008). Permitiendo reconocer esta relación dialéctica entre lo afectivo y cognitivo que se manifiesta en el vínculo educativo (Ortiz, 2013).

El ser docente implica ser humano y trabajar con seres humanos, por esta razón la educación además de ser un proceso de enseñanza–aprendizaje, también es, o debería ser, un proceso de humanización. Si el agente olvida y no es consciente de esto, el proceso educativo se limitará a los contenidos y no al desarrollo integral, tanto de sí mismo como del sujeto (Rojas y Valera, 2008; Stramiello, 2008).

La responsabilidad del agente bajo esta óptica es orientar al sujeto a que desarrolle destrezas, hábitos, conocimientos y actitudes que le permitan progresar en sus niveles de humanidad y a la vez ser heredero y emisor de la cultura a la que pertenece (Stramiello, 2008). El sujeto es quien se “reconstruye a sí mismo con la mediación de otro. Una formación humanista no podrá lograrse sin la activa participación de los componentes de la relación educativa: el maestro y el alumno” (Stramiello, 2008, p. 98 - 99).

Dentro de la pedagogía humanista el saber está íntimamente relacionado con el contexto socio-económico y cultural del agente y sujeto. Por ello su función es lograr un compromiso de los actores educativos con la cultura y sociedad a la que pertenecen (Stramiello, 2008). Compromiso que, dentro de la pedagogía crítica, tiene como finalidad la transformación de la



sociedad. Pues “en las condiciones de un verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, también sujeto del proceso” (Freire, 2014, p. 28).

Pedagogía del amor.

“El ser humano debe ser educado en el amor a sí mismo y, el amor a los demás, así como el amor al mundo y al conocimiento”

Miguel de Zubiría

Xirau (como se citó en Barba, 2002, p. 105) indica que el amor “es una actitud radical de la vida que conduce los fenómenos y los contenidos y les presta una orientación y un sentido”; es decir, las situaciones y la manera en las que se afrontan éstas, están matizadas por este modo de actuar y sentir. Esta actitud se evidencia en la manera de relacionarse con los demás (Rojas y Valera, 2008). Bajo esta óptica, la docencia necesita de maestros que enseñen a los estudiantes a amar y dejarse amar, a través de la pasión por el acto educativo; de esta manera el agente promueve una sensibilización a los estudiantes (Rojas y Valera, 2008). Sin embargo, esta acción también puede venir por parte del sujeto. Puesto que el amor dignifica y permite un progreso potencial de la persona (Niño, 2000).

La docencia conlleva trabajar con seres humanos, pero no necesariamente humanizados. Entonces la educación debe ser también un proceso de humanización y no solo de apropiación de contenidos curriculares. Desconocer la dimensión del amor, es limitar el acto y el vínculo educativo. El agente proyecta amor por lo que hace y por quienes lo hace (Stramiello, 2008), un docente involucrado con la vida del sujeto promueve relaciones asertivas de acercamiento y



disfrute que permiten descubrir y construir experiencias significativas que fortalezcan al vínculo educativo (Ortiz, 2013; Rojas y Valera, 2008). No se puede formar niños que sean “futuros seres amorosos, alegres, curiosos, si las (...) maestras (...) no lo son en su esencia y, más aún, si no lo procuran proyectar en su hacer cotidiano” (Rojas y Valera, 2008, p. 32).

Cuando el sujeto está en un proceso educativo desde la pedagogía del amor, este desarrolla con mejor ritmo de aprendizaje, la construcción del saber, habilidades, práctica de valores, apropiación de su cultura, experiencias, emociones y sentimientos. Puesto que estos procesos están sustentados en el amor, el cual es el principal intermediario del aprendizaje humano (Ortiz, 2013).

No obstante, tampoco se trata de llegar a extremos y confundir el amor a la docencia y al estudiante con sentimientos y actitudes de sobreprotección, autoritarismo, permisividad, etc., pues los mismos podrían intervenir de manera negativa en el desarrollo del sujeto, puesto que obstaculiza la oportunidad de que él sea autónomo y responsable de la construcción de su propio aprendizaje afectando directamente al vínculo educativo (Escudero y Palacios, 2014).

Pedagogía social.

La pedagogía social surge en respuesta a los nuevos pensamientos de democracia y participación ciudadana. Esta pedagogía requiere que la escuela transmita los patrimonios culturales, convirtiendo a cada sujeto en un heredero de su cultura. La escuela es un espacio que brinda la oportunidad de disminuir el determinismo social; entendiéndose a este como una educación capitalista que educa al pobre para seguir siendo pobre y al rico para seguir siendo



rico. Es decir, una escuela que posibilite la igualdad de oportunidades para todas y todos, y luche en contra de las injusticias sociales (Núñez, 2007a; Núñez, 2007b).

El saber posibilita el punto de encuentro entre docente y estudiante, pues es el saber que asegura la continuidad del legado cultural, así como también su transformación (Núñez, 2007b). Es así que el aprendizaje implica la apropiación de la cultura y los contenidos curriculares y a la vez permite que cada individuo ejerza su derecho a ser sujeto tratado con dignidad a través de la participación. Siendo el sujeto quien decide qué aspectos de la cultura dejará intactos y cuáles modificará. Esto permite que se apoye a la formación de una nueva ciudadanía en donde los educandos y educadores participen en su entorno social (Núñez, 2007a; Núñez, 2007b).

El aprendizaje no se da de manera individual puesto que se requiere de otros para la apropiación del saber (Freire, 2015; Meredo, 2016). Entonces, agente y sujeto buscan un cambio hacia una sociedad inclusiva que beneficie el desarrollo de todos (Gentili, 2015; Torres, 2015) a través de la educación participativa y democrática.

En este trabajo, se entiende la relación entre los diferentes enfoques pedagógicos como pilares sobre los cuales se desarrolla el vínculo educativo, el cual se establece dentro de una pedagogía humanista. La misma que, vista desde un enfoque integral del ser humano se fundamenta en la pedagogía crítica, la cual tiene como objetivo la transformación social, a través de la participación ciudadana. Este objetivo es el principal promotor de la pedagogía social. Además, las relaciones que se den en el proceso educativo, deben estar cimentadas en la pedagogía del amor.



En este capítulo, se ha conocido la naturaleza del vínculo educativo, el cual posee características que explican cómo se relacionan los elementos del vínculo: agente, sujeto y saber. Además, estos elementos poseen especificidades que ayudan a una mejor comprensión del rol que cada uno posee. Los cuatro enfoques pedagógicos (crítico, humanista, del amor y social) pueden marcar la diferencia en el establecimiento de las relaciones que se dan en el aula.



Capítulo 2: Participación de los estudiantes en el aula

La participación tiene diversas maneras de entenderse y ponerse en práctica, esto se presta para causar una mala interpretación y ejecución, más aún en el contexto educativo, puesto que en la escuela el sujeto permanece una parte significativa de su día y es aquí donde interactúa con otros. En este capítulo, se tratará la participación desde la visión de los adultos hacia la niñez y el marco legal en la que se fundamenta; luego se enfocará la participación en el contexto áulico. Finalmente, se hablará de los diferentes niveles de participación que pueden suscitarse en el aula.

Qué se entiende por participación.

¿Cómo vemos a la niñez?

La manera en cómo se ve a la infancia esta mediada por las diferentes épocas y situaciones sociales por las que el ser humano ha pasado. Los cambios no solo han sido evidentes en la tecnología, la cultura y la economía, sino que también han surgido en la manera en que los adultos miran y entienden a la niñez. Especialmente, es en el contexto educativo que este cambio ha sido más evidente, pues las nuevas pedagogías ponen al niño en el centro del proceso educativo. Se debe aspirar a que el acto de enseñanza-aprendizaje este direccionado a crear, planificar y ejecutar situaciones de aprendizaje que respondan a esta nueva forma de ver a la niñez.

La niñez es “una construcción intersubjetiva que se ha erigido a partir de diversos fenómenos sociales” (Contreras y Pérez, 2011, p. 822) estos con el pasar del tiempo y las nuevas filosofías han ido trasformando la idea de niñez. La forma en la que se concibe a la infancia ha sido cambiante, teniendo diferentes matices; sin embargo, el matiz que más ha predominado ha sido



aquel que no da importancia a esta etapa, siendo los adultos quienes asumen la potestad de tomar las decisiones por los niños. En efecto, surge la necesidad de crear nuevos espacios para la participación, con la mira en que los niños se encaminen a ser seres efectivamente participantes (Gallego-Henao, 2015). En el siglo XXI la visión enfocada en el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho toma fuerza y como consecuencia da otro significado a su protagonismo dentro de la sociedad.

Esta nueva visión no considera a los niños como seres no capacitados y des-responsabilizados que necesitan sobreprotección (Galvis, 2009; Núñez, 2007a). Sino al contrario, el estudiante pasa a ser sujeto participante responsable de la transformación de su contexto, a través de la toma de decisiones propias y compartidas (Núñez, 2007a). Además, los adultos reconocen la influencia de la participación de los niños en su entorno social (Gallego-Henao, 2015; Quintero y Galledo, 2016). Pero, no se puede esperar que los niños por si solos desarrollen la capacidad de participación, sino es la escuela el lugar propicio para crear las condiciones que le permitan desarrollar destrezas participativas. Pues, “una comprensión de la participación democrática y la confianza y capacidad para participar sólo se pueden adquirir gradualmente por medio de la práctica” (Hart, 1993, p. 5).

Dependiendo de la visión de infancia que se tenga, se posibilita o limita la participación. Es así, que se debe orientar a una visión de la niñez que permita nuevas oportunidades en las cuales el sujeto sea reconocido como centro del proceso educativo y por ende su participación sea fundamental (Quintero y Galledo, 2016).



Marco legal.

La humanidad ha necesitado de normas de conducta y comportamiento que guíen el actuar de los individuos. Para responder a esta necesidad surgen los planteamientos plasmados en políticas y leyes, sin embargo, estos no han sido suficientes para cubrir todos los imperativos relacionados con la niñez. Es así que surgen instituciones que proponen políticas que respaldan, entre otras cosas, los derechos del niño en relación a su participación. Conjuntamente con la nueva visión de la niñez, los niños son considerados como seres capaces de desarrollar autonomía, ser libres y responsables de participar (Quintero y Galledo, 2016).

La participación como derecho se inicia con la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948), en donde se declara que “todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión” (p. 6). Sin embargo, esta declaración no hace énfasis en la participación infantil como derecho, sino habla de manera general. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) instituye la Declaración de los Derechos del Niño, a la cual se sujetan todos los países que pertenecen a esta organización. Este documento entra en vigor en el año de 1990. Con respecto a la participación en el artículo 13 se menciona que:

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño (UNICEF, 2006, p. 14).

En este apartado se visibiliza claramente la palabra niño, en donde se considera como un individuo participativo, a través de su libre expresión. Además, en el mismo documento, el



artículo 23 hace mención al nivel de participación que se debe alcanzar, es decir la participación activa que el niño ejerce en su contexto (UNICEF, 2006).

La Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador (2008) en la constitución se suma al Sumak kawsay o Buen Vivir, para responder a las necesidades sociales de la actualidad. Con esto, busca mejorar la calidad de vida de las personas a través de potenciar sus capacidades, así como también lograr una convivencia pacífica con la naturaleza. Para lograr este fin, se pretende promover una participación activa de todos los ciudadanos, siendo la educación un medio que lo posibilita.

Es en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015), en donde los derechos a la participación se instituyen en el ámbito educativo, en el artículo 6 apartado “n” se menciona como obligación del Estado Ecuatoriano “garantizar la participación activa de los estudiantes (...) y docentes en los procesos educativos” (p. 15). En los siguientes artículos se especifica a profundidad la manera en cómo debe ejercerse este derecho.

Dentro del capítulo tercero se encuentra los derechos y obligaciones de los estudiantes. En el artículo siete en sus distintos apartados se prescribe que los estudiantes tienen derecho a una formación holística, en donde sean escuchados y su opinión sea considerada; una educación que enseñe a ser responsables de lo que se dice y se hace. Además, la educación tiene que permitir, bajo principios democráticos, el desarrollo de sus habilidades participativas, a través de su libre expresión (Ministerio de Educación, 2015).

De esta manera se instituyen las bases legales que regulan el ejercicio del derecho a participar, el cual es respaldado desde las organizaciones mundiales hasta las instituciones del estado



ecuatoriano. Pero se hace necesario pensar en cómo se está articulando este derecho en la realidad educativa y cómo se está entendiendo la participación en el aula. No basta que sujeto y agente conozcan estos derechos, sino que los lleven a la práctica sin tergiversar su significado.

El derecho a participar es de todos, pues cuando se trata de participación no existe una edad concreta, etnia, género, condición económica, social o política para su ejercicio, sino que su práctica inicia desde una edad temprana y se fortalece con las diferentes experiencias, así como también con la diversidad de cada participante (Hart, 1993; Lansdown, 2005). Al entenderse la participación como derecho se potencia el proceso de humanización del individuo (Rosano, 2017). El aula es el espacio ideal para fomentar la capacidad participativa de agente y sujeto, es en este espacio educativo donde el significado de participación puede cobrar un sentido auténtico de su ejercicio.

Participación en el aula.

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”

(Freire, 2015)

La participación en el aula es un factor importante para el desarrollo personal, colectivo, afectivo y comunitario. La participación requiere de las acciones de los sujetos en su cotidianidad, es un ejercicio que se fortalece en la interacción con los demás; se da desde la toma de decisiones simples y particulares hasta las decisiones que afectan a toda una comunidad educativa (Hart, 1993; Novella, 2008; Ottonello, 2014; Quintero y Gallego, 2016; Rosano, 2015).



Rosano (2017) identifica dos formas de participación, las cuales pueden darse en el aula. La primera, cuando es considerada como un deber; en donde el sujeto es obligado a participar o no participar; esta obligación puede venir desde el agente u otro sujeto, así como también del representante legal. La segunda forma es la participación como derecho, entendiéndose al derecho como una capacidad para realizar algo libremente en este caso la acción de participar. Es necesario pensar en cómo se está dando la participación en el aula, como un deber o un derecho; pues “la obligación impone, el derecho reconoce; la obligación coacciona, el derecho facilita; la obligación quita libertad, el derecho libera” (Rosano, 2017, p. 275) En el vínculo educativo, la interacción agente-sujeto debe permitir el ejercicio de la participación vista como un derecho; de lo contrario, si se obliga al sujeto a participar el vínculo educativo se verá afectado puesto que la comunicación dentro del mismo no permitirá generar situaciones de aprendizaje ni tampoco permitirá visibilizar al sujeto como el centro del proceso educativo.

Al entender la participación como un derecho se hace necesario también entenderla como un proceso que se puede desarrollar y fortalecer a través de hábitos, competencias y destrezas que lo permitan; el contexto áulico puede ser el espacio ideal para desarrollar las habilidades participativas del estudiante y docente (Hart, 1993; Rosano, 2013). Esto se logrará también con la ayuda de la comunidad en la que se encuentren los actores educativos, los cuales interactúan en beneficio de una sociedad democrática. Durante el proceso participativo, el sujeto va adquiriendo mayor responsabilidad en cuanto a lo que dice y actúa (UNICEF, 2001), a esta participación le antecede el compromiso que tanto agente y sujeto adquieren en el acto educativo y consecuentemente interviene la responsabilidad (Trilla y Novella, 2001); es decir, antes de participar está presente el compromiso por hacerlo y después es necesario que agente y sujeto



asuman la responsabilidad de dicho acto. Es preciso aclarar que el proceso de participación es un eje transversal durante todo el proceso educativo. Se entiende al eje transversal como un elemento sobre el cual se articula el acto educativo, por lo que se propone que se vea a la participación como tal.

Cuando el sujeto tiene ante él un docente abierto, cálido y confiable, este tiene mayor apertura para expresar sus sentimientos, puntos de vista y dudas. La accesibilidad y disponibilidad del agente condiciona la manera en que el sujeto interactúe en el aula (Covarrubias y Martínez, 2007). Al proporcionar un aula participativa para el sujeto, su motivación aumenta, el aprendizaje se reconstruye y adquiere un significado contextualizado (Ottonello, 2014). Es a través de esta forma que el estudiante construye conocimientos y desarrolla su capacidad participativa, pues dentro del vínculo educativo la participación es el medio que permite el encuentro del sujeto y agente con el saber. Puesto que son las acciones y las decisiones que se toman en el aula las que fortalecen o debilitan el vínculo educativo.

Se puede reducir a la participación a los actos de votación para la elección del consejo estudiantil o para actividades propias de la institución educativa. Sin embargo, la participación tiene que ver, además, con un actuar diario que incluye reconocer al otro como un sujeto participativo que tiene habilidades y potencialidades. La escuela es una parte integral de la comunidad que a través de procesos formativos y pedagógicos promueve la participación y reconoce a cada integrante educativo (Hart, 1993; Quintero y Galledo, 2016).

La capacidad participativa es una habilidad que todos poseemos, y por lo misma razón se debe fomentar y fortalecer en ambientes democráticos. Pues, se hace necesario romper con los



esquemas equívocos que limitan la participación de los niños (Quintero y Galledo, 2016), tales como la infantilización, una concepción errónea de la niñez, subestimación del niño, entre otros. Y de esta manera, hacer realidad los planteamientos propuestos para la participación de los niños como derecho. Pero, ¿cuáles son los niveles de participación de los niños en el aula?

Niveles de participación.

En el contexto educativo la participación puede entenderse desde varios enfoques; no obstante, las acciones que se dan en el aula, a menudo, solo se limitan a una participación simbólica (Susinos, 2013). Es decir, un docente puede creer que el estudiante está participando al estar presente en el aula, cuando responde a su nombre alzando la mano al registrar su asistencia o al cumplir con las actividades del texto. De cierto modo, lo dicho anteriormente sí es una forma de participación, pero esta puede y debe alcanzar mayores niveles. A continuación se describirá los niveles de participación, basándose en la clasificación de Novella (2008).

-Participación simple: este nivel es básico, el sujeto es un espectador que forma parte de una situación educativa propuesta por el docente, de manera pasiva. A este nivel de participación Hart (1993) lo denomina participación simbólica, pues las acciones del sujeto no tienen ningún efecto en el contexto áulico; a pesar de que se da la apertura para que se exprese, su opinión es irrelevante. Rosano (2017) hace hincapié en una participación por obligación la cual se relaciona con este nivel. El agente planifica y propone el acto educativo para el sujeto, pero en función de cumplir con los objetivos que él crea pertinentes, sin considerar la opinión del sujeto.

Por ejemplo, en un día festivo, el docente ha planificado una determinada actuación, para ello necesitará un niño que represente al grado; el cual será aquel que tenga mejor elocuencia,



expresividad, el más “participativo”, etc. Entonces, el agente es quien decide la actuación y le presenta al sujeto escogido para que este se prepare. Si se analiza esta situación, que parece “normal”, se interpreta que el docente fue quien eligió y tomó las decisiones limitando al niño a una participación simbólica. Puesto que, no se consideró la opinión del niño para saber si éste quería participar y peor aún la de sus compañeros; además, se debe pensar si es que el sujeto está entendiendo realmente su intervención o está haciendo lo que el docente le pide.

-Participación consultiva: el sujeto ya no es un espectador o ejecutante sino hace uso de la palabra en situaciones que le pueden involucrar de manera directa o indirecta. El estudiante expresa su opinión o emite juicios de valor en situaciones que lo ameriten. El agente toma en cuenta las opiniones del sujeto para modificar y plantear mejoras, especialmente dentro de programas escolares como proyectos, encuestas, elecciones, organización del espacio en el aula, distribución de responsabilidades, etc. Por su parte, Hart (1993) denomina a este nivel participativo como “consultados e informados”, en donde el sujeto está al tanto de lo que lo sucede en cuanto a las decisiones del aula, además su opinión es considerada seriamente para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque no está al tanto de cómo se desarrolla el proceso de cambio ni los resultados.

Por ejemplo, en una escuela de Cuenca se planteó dedicar diariamente treinta minutos para la lectura. Luego de unos meses de ejecución de la propuesta, se pasó por cada aula haciendo una encuesta grupal, en donde se preguntaba a los niños cómo estaban llevando a cabo este tiempo de lectura, si les gustaba leer los textos que había seleccionado el docente o cuáles preferían, en qué hora de la tarde lo hacían y cómo podrían hacer más ameno este momento. Después de esta



encuesta hubo algunos cambios que permitieron mejorar este proyecto, pero no se informó a los estudiantes los resultados obtenidos ni fueron parte del proceso de mejora.

-Participación proyectiva: el rol del sujeto dentro de este nivel se modifica, pues para él la participación surge desde su iniciativa, lo cual desemboca en que su intervención sea promotora de cambio. Además, se fomenta el desarrollo de hábitos de cooperativismo, autonomía y responsabilidad, en el sujeto, puesto que empieza a entender el significado de su actuar y cómo este influye en su entorno. Hart (1993), denomina este nivel como participación “iniciada por los adultos”, en donde las decisiones tomadas son compartidas con el agente y el sujeto. El agente practica y promueve una participación activa en donde reconoce al sujeto como un ser hábil y capaz de tomar decisiones y aportar a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo claro de este nivel de participación es la ejecución de los proyectos de aula propuestos por el PROMEBAZ (2008). Esta estrategia didáctica comienza con un tema que tenga potencial didáctico y resulte interesante para el sujeto. Luego, el agente considerando las sugerencias e intereses del estudiante, estructura un plan de trabajo que permita cumplir con los contenidos y expectativas acerca de lo que les gustaría saber del tema. A continuación, se empieza a realizar las actividades propuestas en el plan de trabajo, para después realizar una exposición en donde el sujeto presente lo aprendido durante el proyecto. Finalmente, se hace una evaluación de esta estrategia en donde docente y estudiante dan sus conclusiones y sugerencias del proyecto. Se puede ver que esta estrategia permite otro tipo de participación por parte del sujeto y agente, en donde el estudiante participa en función de lo que el agente ha planificado.



Metaparticipación.

Se ha creado un apartado para hablar acerca del último nivel de participación planteado por Novella (2008), pues la importancia del mismo lo amerita. Bajo esta óptica, agente y sujeto se conciben a sí mismos y al otro como iguales (Novella, 2008), por ello es necesario, considerar este nivel como el más apropiado para ejercerlo en el aula, dando la posibilidad de crear espacios participativos que desarrollen la democracia desde su más mínima expresión.

La naturaleza de la metaparticipación es de mayor complejidad, debido a que el “objetivo de la participación es la misma participación” (Novella, 2008, p. 86); es decir la participación ya no es un “*medio para*”, sino un fin en sí mismo. El cumplimiento de este objetivo se logra a partir de la reivindicación de la participación como un derecho inherente del ser humano. Y, además, se logra a través del uso de la palabra como el medio para iniciar y mantener un constante proceso de reflexión y retroalimentación acerca de las decisiones y acciones que se manifiestan en el contexto áulico, las cuales pueden estar beneficiando o perjudicando el proceso de participación (Novella, 2008).

El agente, en un principio, es quien propone espacios participativos en los cuales se anima al sujeto a compartir su opinión, sus ideas, soluciones, sentimientos, etc.; una vez que estas acciones se hayan establecido como hábitos, será el sujeto quien promueva y mejore estos espacios (Torres, 2015). El docente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje asegura el desarrollo de las capacidades y habilidades participativas del sujeto, para lograrlo, es preciso que utilice estrategias que involucren al estudiante en las situaciones que se presentan tanto en el aula como en su contexto social, a través del desarrollo de empatía y respeto hacia el otro y lo otro (Hart,



1993; Novella, 2008). Además, debe potenciar las capacidades de comunicación asertiva en el sujeto (Novella, 2008), para ello él también debe esforzarse por practicar esta capacidad.

Por su parte, el sujeto es quien tiene la iniciativa y plantea situaciones para participar, pues está consciente de su influencia en el aula (Novella, 2008). El sujeto se concibe a sí mismo como un integrante importante del grupo; lo cual debe suceder con cada estudiante. Esto es necesario para que el clima en el aula sea cálido y cooperativo, lo cual traerá como consecuencia que se fortalezca el sentido de pertenencia, y por ende se instaure el vínculo educativo.

La escuela es el lugar ideal para fomentar y fortalecer las competencias mencionadas anteriormente, es ahí donde se enseña sobre los derechos y deberes del agente y sujeto, en relación con la participación. El aprendizaje de estos derechos debe apuntar a que cada integrante educativo quiera apropiarse de estos conocimientos para ponerlos en práctica y no solamente para aprobar una asignatura y de esta forma agente y sujeto se comprometan a hacer escuchar su voz (Novella, 2008).

Para ejemplificar la metaparticipación se utilizará otra estrategia, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Ocaña (2015) sostiene que en esta estrategia el agente identifica un problema que sea significativo y a la vez afecte el contexto, para que de esta forma el sujeto se sienta motivado a actuar en busca de una solución. Sin embargo, el sujeto también puede ser quien identifique el problema. En este caso se presenta una situación vivida en una institución educativa durante la asignatura de Actividad Pedagógica en la Escuela, en donde la falta de cuidado al no botar la basura en los lugares designados causó malestar en el aula. Luego de identificar el problema, el sujeto, con la mediación del docente, organizó un plan de trabajo para buscar una



posible solución. De esta manera el sujeto realizó las actividades necesarias e involucró a la comunidad. Si se analiza lo anteriormente expuesto, el sujeto es quien tomó la iniciativa y fue el protagonista de su proceso educativo, el cual no solo lo afecta a él sino también a su contexto.

Un componente fundamental en este nivel de participación es “el poder de decisión que tienen las niñas y los niños” (Rosano, 2017, p. 264), ya que se visualiza plenamente la concepción de participación como derecho. La escuela debe propiciar el desarrollo de actitudes que involucren a cada sujeto, así como también el desarrollo de la capacidad expresiva y dialógica (Trilla y Novella, 2001). Entonces, el estudiante tiene la libertad de participar pero, también puede elegir no participar aun cuando el contexto áulico cumpla con las condiciones para que el sujeto participe (Rosano, 2017). Puede existir cierta tendencia a confundir que el sujeto siempre quiere (o debe) participar en todo; no obstante, se hace necesario estar atento a las opiniones y decisiones del estudiante; el vínculo educativo posibilita los espacios para que la voz y elección del sujeto sea considerada y también para que se llegue a consensos con el agente.

No se puede hablar de metaparticipación cuando desvalorizamos a los niños, pues “esto no se debe a que los [niños] no quieran ser útiles; se debe más bien a la falta de adultos interesados que comprendan los intereses particulares de los [niños]” (Hart, 1993; p. 18). Llegar a este nivel participativo implica un verdadero compromiso y constancia de todos los involucrados en el campo educativo. Se debe romper la tradición dañina de limitar la participación de los niños, y atreverse a tomar el riesgo de experimentar la metaparticipación en el aula. Ya no será necesario esperar a que el niño crezca para que se produzca un cambio social, porque el mismo ya habrá empezado dentro de las paredes del aula y sus frutos se verán evidenciados en la transformación de la sociedad.



En este capítulo, se ha mostrado que para comprender la participación de los estudiantes en el aula se tiene que considerar a la misma desde los diferentes aspectos tratados. Lo cual, llevará a pensar en cómo posibilitar la mejora en cuanto a los niveles de participación, para desarrollar las habilidades participativas y a la vez fomentar el ejercicio de este derecho.

Capítulo 3: Vínculo educativo y participación en el aula

Este proceso de mediación, al que se llama vínculo educativo consiste en que el agente acompañe al sujeto durante su formación educativa. Este acompañamiento debe promover el fortalecimiento de su relación, la cual debe basarse en el respeto mutuo (Kaplún, 2002). Pues, al reconocer al otro recíprocamente se favorece la oportunidad de expresarse y se construyen hábitos que valoran el aporte del otro (Manghi-Haquin, 2016). Por tanto, agente y sujeto se enriquecen mutuamente de lo que cada uno conoce; como dice Freire (2014) “quien enseña



aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (...) enseñar no existe sin aprender y viceversa” (p. 25).

Dentro del proceso educativo intervienen varios factores que en conjunto potencian el mismo. Uno de estos factores tiene que ver con el vínculo educativo y participación en el aula, el cual a su vez posee ciertas condiciones para que se entretengan. Para el desarrollo de este capítulo es conveniente separarlos para un mejor entendimiento, pero esto no significa que por separarlos no estén estrechamente relacionados. Este trabajo monográfico se suma a la posición de la teoría Gestalt en donde se indica que el todo es más que la suma de sus partes. Es decir, la articulación de cada elemento en el vínculo educativo y participación en el aula en un todo tendrá mayor beneficio para el acto educativo que al aislar dichos elementos.

En este capítulo se abordará la relación del vínculo educativo con la participación en el aula, para ello se desarrollarán tres apartados. El primero, muestra la importancia del vínculo educativo en el desarrollo de la participación en el aula. El segundo, hace referencia a las condiciones del vínculo educativo que posibilitan la participación de los estudiantes en el aula. Finalmente, en el tercer apartado se enfocará esta relación desde la pedagogía del amor.

Importancia del vínculo educativo para el desarrollo de la participación en el aula.

Finn (citado en Ottonello, 2014) afirma que las relaciones que se establezcan en el contexto áulico (docente, estudiante y saber) influyen en la participación para promoverla o limitarla, por lo tanto, el vínculo educativo tiene que ver con maneras de ser, participar juntos y en reciprocidad. En esta misma óptica, Stramiello (2008) manifiesta que “el hombre se reconstruye a



si mismo con la mediación del otro” (p. 98), y afirma que es necesaria la activa participación de los componentes de la relación educativa y el saber para lograr una formación humanista.

La participación de los estudiantes que se ejerce en el aula es trascendental en su formación, es aquí que agente y sujeto construyen recíprocamente el saber; en consecuencia, se establece un vínculo educativo significativo para el sujeto. El aprendizaje generado en el vínculo educativo se da por medio de relaciones participativas entre los actores educativos, esto a su vez facilita una formación holística (Ottonello, 2014).

De esta manera, la participación entendida como derecho posibilita ejercer hábitos democráticos, así como también permite fortalecer el actuar docente en el aula; haciendo que todos los actores educativos se involucren (Rosano, 2013). La praxis educativa tiene que darse bajo un modelo pedagógico fundamentado en la participación, para ello se debe eliminar la relación de autoritarismo entre agente y sujeto para restablecer una relación recíproca (Susinos, 2013). Entonces, la relación entre agente, sujeto y saber debe estar acorde con “los principios participativos y democráticos de la sociedad con que soñamos” (PROMEBAZ, 2007b, p. 182). El vínculo educativo a través de sus características ofrece una mayor posibilidad para la participación; pues brinda las condiciones necesarias para que estudiante y docente intervengan de manera conveniente en el proceso educativo.

Condiciones del vínculo educativo que permiten la participación.

Como ya se ha mencionado, la manera en que se mira a la niñez varía según cada contexto, por lo tanto, esta concepción marcará las expectativas que tengamos de ellas y ellos en cuanto a su participación (Susinos, 2009). Además, para que el sujeto sienta la confianza para participar se necesita que el agente posea ciertos atributos que lo posibilite (Hernández y Varela, 2012), así



como también, se necesita de ciertas condiciones dentro del vínculo educativo que permitan la participación de los estudiantes en el aula. Para la finalidad de esta investigación bibliográfica se hablará del diálogo, bienestar, involucramiento y buen trato como dichas condiciones.

Diálogo.

El ser humano ha encontrado diferentes maneras para expresar lo que siente, piensa y desea, no obstante, no siempre el tipo de comunicación que emplea es el adecuado (García y Martínez, 2012); el diálogo es la forma de comunicación que se da en el vínculo educativo el cual da paso a la participación. El diálogo es una acción de comunicar dada entre sujetos Freire (2015); en donde la palabra permite que el saber se construya. El diálogo es igualitario y por lo tanto es una de las formas de comunicación más apropiadas para darse en el aula, es aquí donde la validez de los argumentos del sujeto y agente toman sentido (Flecha, 1997). El diálogo es el proceso por el cual se da la participación del sujeto en el aula, ya que permite la expresión y el intercambio de opiniones, sentimientos, entre otros. Así como también, se desarrollan hábitos de respeto y comprensión hacia lo que el otro dice; esto hace que se viabilice el acercamiento hacia una educación democrática (García, 2014).

Susinos (2009), afirma que “las relaciones pedagógicas han de buscar el encuentro personal, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación” (p. 130), entonces a través del vínculo educativo se busca la oportunidad para que se presente el contacto directo entre agente y sujeto por medio del saber; este encuentro se posibilita a través de una comunicación en donde todos den su palabra, es decir el diálogo. Esta forma de comunicación da la apertura para que el agente se involucre con lo que le sucede al sujeto, más allá del currículo, invitándolo a expresarse, ofreciéndole un lugar para ser escuchado (Fazio, 2013) y de esta manera, comenzar



procesos de empatía entre los actores educativos. El estudiante toma mayor protagonismo puesto que no solo viene a escuchar sino a ser escuchado, por esta razón es importante que se den espacios para el diálogo y la innovación educativa (Susinos, 2009), para ello se hace necesario que la relación entre docente y estudiante permita el establecimiento del vínculo educativo.

El lugar protagónico que ocupa el sujeto en la participación dentro del vínculo educativo no implica la exclusión del agente, sino que consiste en que ambos intervengan de manera igualitaria para la re-construcción del conocimiento. Lo habitual es que siempre el agente sea quien más uso de la palabra ejerza, pero, se trata de que el agente aprenda a escuchar y saber cuando intervenir y saber cuando no hacerlo (Hart, 1993). El vínculo educativo genera el lugar para ejercer y no ejercer el uso de la palabra respondiendo a la singularidad de cada sujeto (Torres, 2015). Para establecer una comunicación dialógica es necesario que exista la confianza y libertad, así como también asertividad puesto que hay distintas maneras para decir lo mismo y, sobre todo, interés por lo que se está diciendo o escuchando (García y Martínez, 2012). De lo contrario, si no se da el lugar para escuchar al sujeto, el proceso educativo se verá obstaculizado puesto que el estudiante ya no será protagonista del acto educativo (Fazio, 2013).

Bienestar.

El bienestar “se refiere a un estado de la vida interior del niño/a, a su estado sentimental o emocional” (PROMEBAZ, 2008, p. 43). La suma de las experiencias y situaciones del sujeto a través de su sociabilización dan como resultado el bienestar. La manera en cómo el sujeto se siente y concibe la vida estará condicionado por el grado en el que sean satisfechas sus necesidades básicas. Este estado no cambia repentinamente y se lo puede identificar a través de



señales, por lo cual se presentan niveles de bienestar, que van desde el nivel bajo, medio hasta el nivel alto.

Por otra parte, para alcanzar el nivel alto de bienestar es necesario la satisfacción de las necesidades básicas, las cuales son propuestas por el PROMEBAZ (2007b); y son ajustadas al objetivo de esta investigación; a continuación, se detallan las mismas.

- Necesidades físicas: se refieren a todo aquello que tiene que ver con la corporeidad del sujeto, como la alimentación, descanso, actividad física.
- Necesidad de afecto y ternura: tiene que ver con la pedagogía del amor, vista en el capítulo uno, en donde el sujeto se desarrolla en un contexto humano.
- Necesidad de seguridad: se refiere a la confianza que el sujeto tiene en el ambiente en el que se encuentra.
- Necesidad de reconocimiento, afirmación, respeto: hace énfasis en la satisfacción de ser respetado y valorado por los que lo rodean y por sí mismo.
- Necesidad de sentirse capaz: tiene que ver con el sentimiento de capacidad para alcanzar lo que el sujeto se plantee, además consiste en sobrepasar esas metas y auto-superarse.

El PROMEBAZ (2007b) plantea que el vínculo que se establece entre el sujeto con los demás es una condición para que el bienestar del individuo sea el adecuado, es así que esta condición involucra la interacción con el otro. Por lo tanto, la interacción que existe en el aula es importante e influye en el aprendizaje y en el modo de participar del estudiante, puesto que, si no existe bienestar en el vínculo educativo, no se podrá satisfacer la necesidad de aprender. Entonces, el bienestar también se refiere a la calidad de las relaciones en el aula y cómo se disfrute de ellas entre compañeros y docente. No se debe confundir al bienestar con situaciones momentáneas



(PROMEBAZ, 2007b) como episodios de enojo o tristeza que pueden ser causados al olvidar algo que el niño quería, perder u romper un objeto de su agrado, etc. Es así que cuando el vínculo educativo se constituye entre sujeto y agente que tienen un alto nivel de bienestar, se posibilita una condición para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé bajo un modelo pedagógico participativo.

Involucramiento.

Una realidad áulica oportuna para el sujeto debería ser una regla y no una excepción. En este espacio se facilita (o debería facilitarse) un proceso educativo que potencie a cada estudiante al máximo de sus capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008). Esto se logra si cada sujeto se siente implicado con todo aquello que suceda en el acto educativo. El vínculo educativo brinda la posibilidad de que a través del involucramiento el sujeto se sienta identificado con el proceso educativo y de esta forma participe.

El involucramiento es un “estado especial en el que se encuentra una persona cuando realiza una actividad” (PROMEBAZ, 2008, p. 61) Es decir, el involucramiento es una característica transitoria e interna del sujeto al realizar una determinada actividad, entonces tiene que ver con el vínculo que se establece entre el sujeto y la acción educativa. Al igual que en el bienestar, en el involucramiento también existen niveles, los cuales inician desde el nivel bajo, medio, hasta el nivel alto. El nivel de involucramiento se entrevé por medio de las señales que el sujeto demuestra durante la clase; estas son: concentración y persistencia, apertura y actividad mental intensa y, motivación, energía y satisfacción (PROMEBAZ, 2007b).



El involucramiento también puede entenderse como el grado en el que el sujeto se siente implicado ante una situación educativa; es decir, la distancia presente entre sujeto y saber esta delimitada por la participación que exista en el aula. El involucramiento es una condición indispensable para la meta-participación, además es necesario considerar que esta condición se favorece cuando el sujeto se siente identificado con lo que le sucede y sucede a su alrededor (Trilla y Novella, 2001).

Aunque el bienestar e involucramiento no es lo mismo, están estrechamente relacionados, pues ambos intervienen en el proceso educativo, no puede haber involucramiento si no hay bienestar. Por ejemplo, si el sujeto está ante una actividad apropiada e interesante, pero este no ha desayunado, no podrá participar de dicha actividad porque no tendrá la energía necesaria para hacerlo. De lo contrario, si el sujeto tiene satisfechas sus necesidades pero la actividad le resulta “aburrida” y alejada de él, no se involucrará. Lo que se busca es que el sujeto tenga sus necesidades básicas satisfechas y a su vez se encuentre ante actividades pertinentes que lo lleven a involucrarse y participar logrando que el proceso de enseñanza-aprendizaje será más profundo; porque un nivel alto de bienestar potencia el involucramiento (PROMEBAZ, 2007b).

Factores del involucramiento.

El involucramiento es una de las condiciones del vínculo educativo para la participación en el aula. Puesto que el sujeto no ejercerá su derecho a participar, o no participará, cuando ante él se presenta una actividad que no le proporcione motivación e interés o no tenga bienestar. Además, el agente tiene que considerar la existencia de ciertos factores que benefician al involucramiento y por ende la participación. El PROMEBAZ (2007b) propone cinco factores que incrementan este estado: clima y relaciones en el aula, adaptación al nivel de los estudiantes, cercanía a la



realidad de los estudiantes, actividad constructiva y lúdica e iniciativa de los estudiantes. A continuación, se detallará cada uno de ellos.

-Clima y relaciones en el aula.

En el acto educativo la relación agente y sujeto debería beneficiar a sus integrantes y de esta forma alcanzar los objetivos de la educación integral (Escudero y Palacios, 2014). Estas relaciones conforman el fundamento para conseguir una adecuada sociabilización en el aula, ya que el “objetivo de la escolaridad es formar niños y niñas participativas, autónomas, espontáneas, creativas y críticas para involucrarse en la vida social” (Escudero y Palacios, 2014, p 7). Por lo sustentado anteriormente, es necesario estar atentos a cómo se da la relación en el vínculo educativo y direccionar la misma hacia el encuentro entre seres humanos que conocen y comparten (Hernández, 2011).

Muchas veces se pone mayor énfasis en la planificación de los momentos educativos para así asegurar un mayor nivel de involucramiento dejando de lado a las relaciones y el clima del aula. No obstante, el clima y las relaciones que se den en el aula son un factor esencial para favorecer un alto nivel de bienestar e involucramiento. Se entiende al clima y las relaciones en el aula como un sentimiento de satisfacción del sujeto con los que lo rodean en el salón de clase, en este ambiente la confianza, el diálogo y la empatía son aspectos que aportan a mantener relaciones positivas. Sí el agente tiene y demuestra un auténtico interés por el sujeto y este lo percibe y se identifica, se establece el clima necesario para que el estudiante participe de manera entusiasta (Hart, 1993). En consecuencia, el sujeto se encuentra en un clima de aula inclusivo en donde se le admite participar al expresarse con libertad y espontaneidad, proponer y hacer actividades



nuevas, etc., pues se siente respetado y no juzgado por sus aciertos o errores (PROMEBAZ, 2007b).

El clima que existe en el vínculo educativo depende mayormente, del agente. Por medio de sus atributos este empieza el desarrollo de procesos de empatía en el aula, demostrado especialmente en el buen trato hacia cada sujeto. Cuando se establece el vínculo educativo se adquiere el compromiso de constantemente mejorar el clima y las relaciones en el aula (PROMEBAZ, 2007b). El sujeto, por su parte, fortalece este proceso e igualmente lo evidencia por medio del buen trato hacia los demás en su participación.

El aprendizaje es una actividad social en donde se reconstruye el saber a través de la interacción entre sujetos, por ello un buen clima en el aula facilita este proceso. Las relaciones que se desarrollan en el contexto áulico se encaminan al intercambio de experiencias, puntos de vista y conocimientos entre los participantes para que se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se debe involucrar a la familia y comunidad (PROMEBAZ, 2007b). Además el clima facilita el reconocimiento y aceptación del sujeto (Barraza, 2003).

Todo lo que sucede en el aula debe ser direccionado a la cooperación de todos los actores educativos y no a la competitividad (PROMEBAZ, 2007b). Puesto que esta no posibilita la convivencia pacífica, al contrario, el trabajo cooperativo permite el alcance de objetivos comunes, en este caso el de aprender, y nutre el vínculo educativo. El proceso educativo basado en la cooperación es una alternativa para atender la diversidad del aula y, posibilita el desarrollo de destrezas que se ajusten al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto (García y Martínez, 2012).



-Adaptación al nivel de los estudiantes.

Este factor de involucramiento indica que los contenidos y actividades que se planteen en el aula deben estar acordes a las etapas evolutivas de desarrollo del sujeto. Asimismo, este factor considera la diversidad que posee cada estudiante como por ejemplo el ritmo y estilo de aprendizaje, su tipo de inteligencia, etnia, costumbres, experiencias, etc. Todo esto se considera como una oportunidad para ajustarse a las especificidades del educando y mejorar su autonomía (PROMEBAZ, 2007b).

En el vínculo educativo el aprendizaje va más allá de la memorización irracional; se inicia desde una estructura básica que el sujeto posee y es a través de la participación del sujeto involucrado en donde esta estructura básica se va ampliando hacia estructuras más complejas, es ahí cuando se articula su realidad con el currículo permitiéndole encontrar otras maneras de interpretar lo que sucede en la sociedad (PROMEBAZ, 2007b).

En la praxis educativa alcanzar lo anteriormente señalado no es una tarea fácil (PROMEBAZ, 2007b) ni inmediata, pero posible. Es en el vínculo educativo que se puede alimentar constantemente estos aspectos, pues aquí el agente reconoce sus limitaciones y busca la manera de superarlas con ayuda de sus procesos reflexivos, con su capacidad investigativa y con la humildad académica para buscar apoyo de otras áreas profesionales que aporten a su práctica docente.

-Cercanía a la realidad de los estudiantes.

Este factor está fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la cual propone que lo que aprenda el sujeto tiene mayor validez cuando el contenido se relaciona con sus experiencias y contexto, tomando otro sentido más ajustado a su realidad. A medida que el



saber sea cercano a la realidad del sujeto se podrá establecer puentes que conecten lo que él sabe con lo que desconoce (PROMEBAZ, 2007b).

El sujeto no aprende sin un sentido, sino al contrario, todo el conocimiento que reconstruya servirá para que reconozca e intervenga en su entorno. La dimensión afectiva y cognitiva del sujeto en el vínculo educativo intervienen en la motivación y la decisión del estudiante para ejercer su derecho a participar. Sin embargo, la forma en que el agente involucre al sujeto en las actividades juega un rol importante para que este se motive y se anime a intervenir en el aula. Esto permite que los hábitos participativos del sujeto se afiancen y se extiendan a su comunidad, pues a partir de esas acciones practicadas en el aula se puede llegar a una participación ciudadana y democrática (Trilla y Novella, 2001).

En el vínculo educativo se debe propiciar el reconocimiento del entorno del sujeto, pues “tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone” (Freire, 2013, p. 101). Este factor se verá reflejado en las acciones que el agente desarrolle como: el trato al sujeto (si lo trata como un número de lista, su apellido o nombre), el planteamiento del acto educativo, el clima, entre otros; los cuales influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que no es lo mismo proponer una clase cuando el agente conoce y se interesa por la realidad del educando que cuando esto no ocurre.

-Actividad constructiva y lúdica.

El vínculo educativo busca un aprendizaje activo en donde el sujeto participe y se divierta al apropiarse del saber a través de la interacción con su entorno, pues “lo que aprende, depende en gran parte de lo que hace y piensa durante el proceso [educativo]” (PROMEBAZ, 2008, p.112). El estudiante tiene la capacidad para reconstruir el conocimiento y con la mediación del agente



fortalecerlo; a medida que se desarrollan sus capacidades el sujeto adquiere una mayor potestad y entendimiento de la realidad (PROMEBAZ, 2008).

Para incrementar el nivel de involucramiento del sujeto se necesita que las actividades corporales y cognitivas planteadas en el aula concedan un papel protagónico y activo al mismo. Para ello se tiene que romper con la verticalidad en la relación sujeto-agente y establecer una relación horizontal para que se dé oportunidad a la participación. Una alternativa para la actividad constructiva y lúdica podría ser la inclusión del juego didáctico⁴ en la misma, puesto que el juego estimula al sujeto en su totalidad (PROMEBAZ, 2007b). El PROMEBAZ (2007b) también sugiere otras opciones para un mayor alcance del nivel de involucramiento; como: momentos de acción, tiempo para trabajar en equipo e individualmente, materiales que permitan la exploración y distribuir el tiempo con asertividad.

No obstante, a pesar de que en el aula intervienen varios sujetos y el agente responde al grupo en general, también se tiene que rescatar el aporte de cada sujeto puesto que esta individualidad permite que el aula se enriquezca de diversidad, es decir “descubrir, bajo lo común y general, lo propio y particular de cada educando” (Escudero y Palacios, 2014, p. 24). Es por eso que la actividad constructiva y lúdica se direcciona a que el agente considere la singularidad e intereses del sujeto para la planificación de actividades, es preciso que se dé espacio a la palabra del estudiante (Núñez, 2007a). En este factor no solamente se busca el disfrute y diversión del sujeto en el aprendizaje, sino además se ofrecen situaciones que amplíen sus posibilidades para participar y desarrollar las capacidades de cada actor educativo (Hart, 1993).

-Iniciativa de los estudiantes.

⁴ Se llama juego didáctico a toda actividad lúdica que tiene, implícita o explícitamente, un objetivo pedagógico.



Este componente describe el protagonismo del sujeto en el proceso educativo y propone que cada estudiante tenga la libertad para aprender según sus particularidades; para ello el agente presenta actividades que posibiliten al sujeto elegir cómo realizar las mismas y así compartir responsabilidades en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al dar paso a la iniciativa del educando se permite que este se sienta comprometido e involucrado con lo que sucede en su vida escolar (PROMEBAZ, 2007b). Por su parte el agente deja que el sujeto fortalezca este proceso con sus aportes, en otras palabras, este factor nos invita a que “nos dejemos sorprender por las niñas y niños, que les permitamos construir esos otros mundos” (Rosano, 2013, p. 157), ya que la forma en la que los niños conciben su realidad esta llena de imaginación y creatividad que puede contagiar al agente. Por ejemplo, un niño que colorea un gato de color morado tiene una razón para hacerlo y esta no tiene que ser talada sino estimulada, es decir en el aula no se tiene que limitar el aporte del sujeto sino tiene que suceder lo contrario.

La iniciativa de los estudiantes posibilita el inicio de procesos que desarrollen su autonomía, este recorrido es largo y complejo, pero es la educación y particularmente el aula el espacio en donde el sujeto toma decisiones que lo afectan. El agente permite que esto suceda al proporcionar situaciones idóneas para su desarrollo, además el agente y sujeto no ven al error como algo negativo, sino al contrario, es el error la posibilidad para aprender de ellos y aumentar la capacidad investigativa. Este factor se logra a través de la participación activa del sujeto ya que, es él quien aporta con sus decisiones y acciones, a la vez dando la oportunidad de que sea el principal hacedor de su proceso educativo (PROMEBAZ, 2007b).



Buen Trato.

Los lazos que se entretejen entre una persona con otra son el resultado de la cotidianeidad y no de situaciones ocasionales. En el aula sucede lo mismo, las relaciones que ahí se tejen son el resultado de la convivencia, la manera en cómo los estudiantes “se sienten tratados por [el agente] influirá de una manera fundamental en su formación” (Barraza, 2003, p. 13). Para conceptualizar lo que es el buen trato es necesario considerar el contexto en el que se encuentra el sujeto y el agente y a la vez la concepción de niñez, ya que estos son factores que intervienen en lo que se supone es un buen o mal trato (Barraza, 2003).

En el contexto está inmersa la cultura la cual marca la frontera de lo que se considera buen o mal trato. En lo referente a la concepción de niñez, esta direcciona el actuar, en este caso del agente, puesto que dependiendo de la manera en la que se concibe al sujeto será tratado. Es decir, si se lo ve como un ser incapaz entonces se lo tratará como tal, pero si sucede lo contrario, entonces se lo visibiliza como un ser humano de derechos. Además, dentro de la concepción de niñez se debe considerar lo que el sujeto piensa que es buen o mal trato. Es así, que delimitar lo que es o no es buen trato resulta peligroso y complejo, pero más aún si no se considera el contexto y la concepción de niñez. Pero lo que sí es seguro es que todo buen trato debe estar fundamentado en el respeto al otro que es igual que yo en cuanto a derechos y dignidad.

García y Martínez (2012) se aproximan a una definición de buen trato sosteniendo que “es toda forma de relación que promueve el descubrimiento y valoración de los propios sentidos y de los ajenos” (p. 34). No se puede hablar de buen trato en el vínculo educativo cuando no se visibiliza al otro ni a si mismo, es el diálogo el que viabiliza el reconocimiento con el otro. Bajo



esta óptica los autores plantean principios que deben intervenir en la relación agente-sujeto para potenciar el buen trato. En esta investigación bibliográfica se considerará a dos de ellos; el reconocimiento y la empatía.

El reconocimiento es la necesidad que tiene el sujeto para ser admitido totalmente en la clase; es decir, con sus especificidades y derechos. Ser reconocido contribuye al autoestima del estudiante y fortalece el clima en el aula y la convivencia (García y Martínez, 2012). Este deseo del sujeto por ser reconocido es intrínseco y si se lo canaliza correctamente, el sujeto tendrá mayor nivel de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es menester que el agente aprecie las peculiaridades del educando (Parra, 2001). En complemento, la empatía concede la oportunidad de saber, quizá, lo que le sucede al otro y de esta manera mejorar el acercamiento con el otro porque habrá mayor sensibilización y solidaridad ya sea hacia el estudiante o docente (García y Martínez, 2012).

¿Cómo saber cuándo es buen trato o maltrato en el aula? Para responder a esta pregunta se tiene que pensar en los límites que se establecen, o se deberían establecer, en el aula. Los límites son aquellas normas y valores que se instituyen entre un grupo de personas para generar una convivencia armónica. En este caso, en el aula el sujeto y agente, a través de un acuerdo, proponen límites con el proposito de establecer un orden que permita un buen clima. Además, estos se fijarán acorde a los valores e ideales de los actores educativos, los cuales pueden ser compartidos por toda la clase o específicos de una persona (agente o sujeto) (Barraza, 2003).

Estos límites deben estar ajustados a la realidad del sujeto, como su edad, intereses y necesidades. Al establecerlos en consensos, se posibilita que sujeto y agente entiendan el porqué



de los mismos, facilitando así su cumplimiento. El sujeto tiene que desarrollar la capacidad para diferenciar lo correcto de lo incorrecto, así como también de expresarlo a través del diálogo; entonces el agente toma en cuenta lo dicho y juntos establecen normas. Por ejemplo; una niña dice que gritar es malo, entonces se decide con el agente que en el aula ninguna persona alzaré la voz. En oposición, si los límites son impuestos los actores educativos se cuestionarán y dudarán al momento de respetarlos (Barraza, 2003).

A pesar de que se establezcan límites de una manera apropiada siempre van a existir conflictos, porque si se recuerda, la naturaleza misma del vínculo educativo es conflictiva. El hecho de que existan conflictos no significa que exista maltrato, sino que el buen o mal trato se marcará por la forma en cómo los conflictos se solucionen. Desde el inicio del período escolar es prioritario que se pongan normas que guíen el comportamiento de los involucrados en el proceso educativo y permitan la solución de los problemas de manera no violenta (García y Martínez, 2012) ni injusta.

Para una solución pacífica y justa de los inconvenientes que se suscitan en la clase, se necesita de la negociación democrática y dialógica que permitan la participación de todos. Esta negociación implica romper con el exceso y abuso de poder que generalmente posee el docente; para permitir la autoridad; el agente tiene “poder, pero no siempre tiene autoridad. El poder lo otorga la institución, pero la autoridad la dan las alumnas y los alumnos cuando captan que se les quiere, se les respeta y que todo se hace en su beneficio” (García y Martínez, 2012, p. 40)

La negociación es la habilidad para llegar a consensos frente a una situación problemática, este acuerdo comprende que las partes afectadas cedan para llegar a una solución aunque ésta no sea exactamente lo que se quería. Tampoco se trata de que el acuerdo sea impuesto sino que a



través del diálogo y la empatía se escuchen los argumentos de las partes. Saber manejar los conflictos que se generan en el vínculo educativo aportan a un clima de buen trato (García y Martínez, 2012).

El buen trato comienza con el ejemplo, es decir el agente tiene que tratar bien al sujeto para que este trate bien a sus compañeros y así fomentar cambios propicios que mejoren las relaciones educativas (García y Martínez, 2012). Por lo anteriormente dicho, el buen trato es una condición fundamental en el vínculo educativo para la participación, porque nadie quiere participar o no participar voluntariamente en un ambiente en donde es maltratado.

Vínculo educativo y participación: una mirada desde la pedagogía del amor.

McLaren (2005) en su obra “La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación” recuerda sus experiencias durante sus primeros años de ejercicio profesional. Particularmente relata una anécdota durante su entrevista laboral con el director de la institución:

“Las excelentes calificaciones que veo en tu reporte del Colegio de Profesores no serán muy importantes aquí en la jungla”, comentó. “Éste es el mundo real.” Se inclinó sobre el escritorio: “Sólo tengo un criterio para contratar a los maestros nuevos. Todo niño en esta escuela, y quiero decir cada uno, tiene el derecho a ser amado. No importa qué tan difícil sea, no importa si te vuelve loco desde el mismísimo primer día. Dales todo el amor y el afecto que puedas” (McLaren, 2005, p. 116. Las comillas son originales del texto).

El vínculo educativo y participación en el aula puede entenderse desde varias pedagogías. La razón por la que en esta investigación bibliográfica se ha escogido la pedagogía del amor, es porque se cree que es por y a través del amor que se puede y debe transformarse la educación.



Pues, “el pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos” (Ortiz, 2013, p. 42). A pesar de que se ha evolucionado en cuanto a metodologías, planificaciones, técnicas, instrumentos y otros aspectos que favorecen el aprendizaje se ha dejado de lado el amor que un docente debe tener hacia la profesión y hacia el estudiante. A lo largo de las experiencias adquiridas durante la formación docente se ha visto cuán relevante es el amor y cómo marca la diferencia en el aula.

Es necesario que se aclare al amor como “la aceptación del otro junto a uno en la convivencia” (Maturana y Valera, 1990, p. 209). Es un sentimiento y actitud que fortalece la relación con el otro en la cotidianidad, pues cuando se siente amor por el otro lo admito tal como es. Esta concepción del amor debe practicarse en el aula, porque sin duda esto nutrirá el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues cada educando y educador se sentirán en un ambiente de aceptación. Maturana (1987) señala que el amor también permite que la convivencia se amplíe y estabilice, lo cual resulta idóneo para que se dé la participación en el vínculo educativo. Pero no puede entenderse al amor como un pretexto para ultrajar física, emocional y/o sexualmente al estudiante, pues no es coherente manifestar amor hacia una persona y a la vez causarle daño. Y, aunque, no exista una manifestación de amor hacia otra persona nada permite ni justifica el maltrato hacia el otro.

Al comprender el amor como la aceptación al otro, se propicia el sentimiento de sentirse querido y querible, esto posibilita que también se quiera al otro, de lo contrario la falta de amor en la niñez deja una cicatriz profunda en el sujeto; la interacción con el otro está influenciada por las experiencias afectivas del individuo (Barraza, 2003). Si un individuo se ha desarrollado en un ambiente emocional estable, este posee sentimientos de seguridad y confianza hacia sí mismo y



hacia los demás; lo que permite que en cada ámbito de su vida su intervención sea creativa, sin miedos e innovadora (Escudero y Palacios, 2014) esto incluye también en la escuela, ya que el sujeto sentirá la necesidad de intervenir para el beneficio de los demás y el suyo.

En el salón de clase, el sujeto tiene que sentirse querido independientemente de las situaciones en que él se encuentre. Es decir, el cumplimiento de las tareas, aseo personal, material de trabajo, etc., no tienen que ser condicionantes para que el estudiante sea aceptado. El agente se dirige de manera humanizada hacia cada educando evitando caer en la monotonía, para ello necesita querer, saber y poder. Querer es tener la disposición para hacerlo. Saber es poseer el conocimiento y las destrezas pedagógicas necesarias para lograrlo. Y, poder es contar con las circunstancias que favorezcan lo dicho (García y Martínez, 2012; Rojas y Valera, 2008). Este trato humanizado se convierte en un proceso compartido y agregando la pedagogía del amor a esta causa, se apuntará a una formación holística de todos (Cussiánovich, 2010).

La pedagogía del amor es una alternativa sobre la cual se puede iniciar y mantener hábitos participativos en el vínculo educativo. La naturaleza de la pedagogía implica la interacción con el otro la cual se da a través del lenguaje; bajo esta perspectiva el lenguaje es el amor, que como toda forma de expresión es aprendido o desaprendido en las relaciones que se establecen entre personas (Allidière, 2004; Cussiánovich, 2010). En el vínculo educativo los actores aprenderán a relacionarse o no con amor, según la manera en cómo ellos conciban ese sentimiento y sus implicaciones, estas acciones influirán en la forma en que el sujeto participe.

Una vez que se entiende a la participación como derecho, el siguiente paso es formar sujetos para que lo ejerzan conscientemente (Trilla y Novella, 2001). El aula es el espacio para que el



estudiante desarrolle sus habilidades participativas; no obstante, la participación debe estar matizada por la sensibilización del sujeto con respecto a su intervención, este proceso de humanización se hace posible en el vínculo educativo. Ya que, participar conlleva que el sujeto desarrolle cada una de las dimensiones educativas tales como: la cognición, la corporeidad, la afectividad y la dimensión actitudinal (Trilla y Novella, 2001).

“Las educadoras y los educadores (...) tienen mucho que enseñar a los niños y niñas, además de los contenidos. Tienen mucho que enseñar por ejemplo (...) de combate en contra del autoritarismo y en favor de la democracia” (Freire, 2013, p. 101). Este aprendizaje por parte del sujeto solo se logra si este es consciente del poder que tiene para comenzar un cambio en su entorno. Además, dependerá de la mediación del agente pues es él quien decide si se limita el proceso educativo con contenidos o si se utilizan los contenidos como la puerta para entender y cambiar la realidad.

Bajo una óptica participativa del sujeto, la interacción que se da en el aula se humaniza, se intensifica y el proceso de enseñanza-aprendizaje toma una línea más democrática dando lugar a que el encuentro con el otro tenga que ver con aspectos personales e intelectuales (Allidíere, 2004). La pedagogía del amor requiere que el agente de espacio para que el sujeto se exprese en todas sus formas y que su opinión sea apreciada, es decir permitir un espacio para que se participe. También requiere comprometerse con la vida y formación del niño, pues el amor permite una educación en y para la libertad (Rojas y Valera, 2008).



El derecho a participar, por esencia, implica libertad y toda educación de calidad tiene que visibilizar este hecho (Rosano, 2017). Tal vez bajo los parámetros para etiquetar o distinguir una educación de calidad también se encuentre el amor puesto que este, es el hilo conductor en la lucha por la justicia, dignidad e igualdad social (Cussiánovich, 2010). Esta lucha se posibilita sí es que esta transformación se fomenta en el aula, en donde sujeto y agente direccionan su participación en pos de este fin.

“El amor es el motor impulsor del éxito pedagógico” (Ortiz, 2013, p. 72) y por ello esta pedagogía juega un rol importante en el proceso educativo (Cussiánovich, 2010), cuando se la considera como tal o cuando no se lo hace. El constructo social en el que se está inmerso tal vez influye para que se crea que hablar o sentir amor en el ámbito educativo es errado, “es verdad, entre nosotros está mal visto hablar de amor en materia de enseñanza. Inténtelo y veréis, es como mencionar la soga en la casa del ahorcado” (Pennac, 2008, p. 147) pero se debe cambiar este pensar y dejar abierta la oportunidad para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se potencie a través del amor, que tanta falta hace.

En este capítulo, se ha sustentado teóricamente la importancia que juega el vínculo educativo en la participación, así como también se ha sugerido ciertas condiciones (diálogo, bienestar, involucramiento y buen trato) que benefician la intervención de los actores educativos. El vínculo educativo y la participación pueden ser entendidas desde la pedagogía del amor, pues esta mirada nos permite ver a la educación como un proceso de formación holística.



Conclusiones.

Posteriormente a la investigación bibliográfica correspondiente al vínculo educativo y participación de los estudiantes en el aula, así como también su relación, se concluye lo siguiente:

- ✓ El vínculo educativo es un tipo de relación que favorece la interacción entre los actores educativos y por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues es a través de la naturaleza del mismo, así como también de las características de sus elementos (agente, sujeto y saber) que se hace posible una intervención y mejora de la educación. Además, no se puede reducir al vínculo educativo a la relación entre docente y estudiante, pues el fin de la educación es poder desarrollar conocimientos y habilidades, los cuales están inmersos en el tercer elemento que es el saber.
- ✓ Las distintas pedagogías que han sido referidas en esta investigación monográfica (pedagogía crítica, pedagogía humanista, pedagogía del amor y pedagogía social) complementan y



fortalecen el establecimiento del vínculo educativo en el aula. Puesto que a través de las mismas se marca el horizonte para una educación transformadora, integral y holística que se hace posible por medio de las relaciones entre sujeto, agente y saber que se suscitan en el aula.

- ✓ La participación de los estudiantes en el aula debe ser entendida como un derecho y por lo tanto, no se puede invisibilizar la libertad que cada sujeto posee para participar y no participar. Esta participación debe estar dentro del marco de una educación democrática. Se pueden dar diferentes niveles de participación, siendo la metaparticipación el nivel que debe predominar en el aula. Porque es en este punto, que el estudiante puede desarrollar su capacidad participativa.
- ✓ El diálogo, el bienestar, el involucramiento y el buen trato son condiciones del vínculo educativo que permiten la participación de los estudiantes en el aula. Ya que, cada una de estas ofrece insumos que benefician la relación entre sujeto y agente, así como también a sus intervenciones en el aula. Estas condiciones, articuladas en el salón de clase ofrecen varias bondades que permiten que se ubique al sujeto en el centro del proceso educativo y por tanto su protagonismo sea mayor.
- ✓ La pedagogía del amor permite constantemente reconocer al otro como un ser humano. Además, ayuda a potenciar procesos de empatía entre los actores educativos. Esta pedagogía puede ser una solución ante la falta de sensibilización que tanto afecta a la sociedad actual.



Recomendaciones.

A partir de lo concluido, con la finalidad de abrir espacios para la reflexión de los lectores de esta monografía, se propone las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar en la práctica educativa el diálogo, el bienestar, el involucramiento y el buen trato, en el marco de las distintas pedagogías planteadas en esta monografía, pues las mismas dan un sentido transformador a la educación, lo cual permite una formación integral de cada individuo. Esto posibilita establecer el vínculo educativo de modo que se puedan modificar beneficiosamente las relaciones entre agente, sujeto y saber. Lo mencionado, debe llevar a reflexionar qué se entiende por participación en el aula y cómo se está dando; para iniciar procesos que favorezcan los hábitos participativos de los estudiantes en el aula.
- Este análisis bibliográfico no significa que todo esté dicho, sino al contrario, este trabajo es la primicia para que se den futuras investigaciones, tanto teóricas como prácticas, que posibiliten el repensar en las relaciones que se dan en el aula y en la participación.



Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2014). *Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial. Un estudio de caso* (tesis de maestria). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Aguilar, P., y Asuman, O. (2004). Generación del conflicto cognitivo a través de una actividad de criptografía que involucra operaciones binarias. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 7(2), 117-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33507201>
- Albert, M. (1986). *El alumno y el profesor. Implicaciones de una relación*. Madrid, España: Hijos de E. Minuesa, S. L.
- Allidiére, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires: Biblos.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educativa* (6^a ed.). Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador*. Quito, Ecuador: Asamblea Nacional República del Ecuador. Recuperado de



http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

Barba, J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Barba, L. (2002). *Pedagogía y Relación Educativa*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Barraza, P. (2003). *El Buen Trato, visto por lo niños*. Recuperado de http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/2005_El%20buentrato%20visto%20por%20los%20Niños_Chile.pdf

Bernal, H. (2010). *Sobre la teoría del Vínculo en Enrique Pichón Riviére*. Medellín, Colombia: Universidad Católica Luis Amigo.

Caram, G. (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. En *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Carmona, J. (2001). El deseo del saber y el saber del deseo Sobre el papel del deseo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Psicología Social* (3), 1-3. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1068/959>

Castoriadis, C. (1998). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Castro, S., y Ferrari, M. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa*, 18(1), 35-46. Recuperado de



<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n1a04castro.pdf>

- Ceballos, L., y Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos reorientadores y acesores de formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 228-244.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Contreras, C., y Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participantes emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.
- Covarrubias, P., y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, 29(115), 49-71. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a4.pdf>
- Covarrubias, P., y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34, 47-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Cuello, M., y Labella, M. (2017). Psicoanálisis y Educación: dialogando sobre el vínculo educativo. *Argonautas* (8), 11-16. Recuperado de www.argonautas.unsl.edu.ar/files/2.-%20CUELLO%20LABELLA.pdf
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana ensayo sobre pedagogía de la ternura* (2^{da} ed.). Lima, Perú: IFEJANT.
- Einstein, A. (2011). *Mis ideas y opiniones*. Barcelona, España: Antoni Bosch.
- Escudero, G., y Palacios, E. (2014). *El vínculo maestra-alumno en el desarrollo personal y social*



de los niños de educación general básica, paralelo "A" del jardín de infantes "Fernando Guerrero", parroquia Lizarzaburu, cantón Riobamba, provincia Chimborazo, en el año lectivo 2011-2012 (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.

- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num1/Vol16No1Art2.pdf>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (12^{va} ed.). São Paulo, Brasil: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego-Henao, A. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a09.pdf>
- Galvis, L. (2009). La convención de los derechos del niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(7), 587-619. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131107062532/art.LigiaGalvis.pdf>
- García, A., García, E., y Reyes, A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. Recuperado de



www.redalyc.org/pdf/461/46132134019

- García, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de Buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria* (tesis doctoral). Universidad Atónoma de Madrid, Madrid, España.
- García, J., y Martínez, V. (2012). *Guía práctica del buen trato al niño*. Madrid, España: IMC.
- Gentili, P. (2015). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente* (3ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti* (4), 3-46. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hernández, H. (2011). Trazar caminos en torno a la relación pedagógica. En H. Hernández. (Ed.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 11-18). Barcelona, España: Indaga-t-Recerca.
- Hernández, V., y Valera, C. (2012). Rasgos del semblante docente y su impacto en el aprendizaje: Una mirada desde la subjetividad del alumno. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 47-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281005.pdf>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna, Paris: Peter Lang.
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. La Habana, Cuba: Caminos.
- Lansdown, G. (2005). *Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la*



realización de sus derechos. Florencia, Italia: UNICEF.

- Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181587>
- Maturana, H. (1987). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Maturana, H., y Valera, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid, España: Debate.
- Maturana, H., López, M., Pérez, Á., y Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Aljibe.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Mejía, M. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-197. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074357>
- Mejía, P., Toro, G., Flórez, S., Fernández, S., y Córtes, M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista de educación y pedagogía*, 21(53), 141-156.
- Mendoza, E. (2009). *Temas básicos de pedagogía*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Meredo, V. (2016). *La transferencia en el vínculo docente-alumno* (tesis de pregrado). Universidad de la República Uruguay: Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_final_de_grado_virginia_medero.pdf



- Ministerio de Educación. (2015). *Ley Organica de Educación Intercultural*. Secretaría técnica plan toda una vida. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.todaunavida.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/LEY-DE-EDUCACION.pdf>
- Niño, F. (2000). *Antropología Pedagógica. Intelección, Voluntad y Afectividad*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social* (38), 77-93. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165587/371722>
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio. (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis* (2^{da} ed.) (pp. 19-48). Barcelona, España: Gedisa.
- Núñez, V. (2007a). La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social. En, *La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social*. Barcelona, España.
- Núñez, V. (2007b). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. En, *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona, España.
- Ocaña, A. (2015). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Bogotá,



Colombia: DistriBooks.

ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Ginebra, Suiza: Oficina de las Naciones Unidas del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Ortiz, A. (2013). *Pedagogía del amor y la felicidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Ottonello, C. (2014). *Vínculos pedagógicos que facilitan la formación crítica en la Licenciatura de Facultad de Psicología de la Udelar* (tesis de pregrado). Universidad de la República Uruguay, Montevideo, Uruguay.

Parra, J. (2001). El deseo del saber y el saber del deseo. *Poiésis*, 1(3), 1-3.

Pennac, D. (2008). *Mal de la escuela*. Barcelona, España: Debolsillo.

Pichon, E. (1980). *Teoría del vínculo* (4^{ta} ed.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Postic, M. (1996). *Observación y Formación de los Profesores*. Madrid, España: Ediciones Morata.

PROMEBAZ. (2007a). *EL aula: un lugar de encuentro*. Cuenca, Ecuador: AH/editorial.

PROMEBAZ. (2007b). *Con nuevos lentes. Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas*. Cuenca, Ecuador: AH/editorial.

PROMEBAZ. (2008). *Un aula abierta a la vida*. Cuenca, Ecuador: AH/editorial.

Quintero, J., y Galledo, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública. *Katharsis* (21), 311-329.

Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/download/770/1062>

RAE (2014). *Real Academia de la Lengua Española* (23^a ed.). Madrid, España: Espasa Libros.

Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=v%C3%ADnculo>



- Rojas, A., y Valera, D. (2008). El amor: esencia pedagógica de la (el) maestra (o) de educación inicial para habitar el mundo del niño, niña. *Kaleidoscopio*, 5(9), 32-37. Recuperado de http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k09/k09_art03.pdf
- Rosano, S. (2013). “Son cosas de niños”. La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 151-157.
- Rosano, S. (2015). *Análisis de la participación estudiantil en la vida escolar: estudio de caso de dos escuelas ecuatorianas*. Cuenca, Ecuador: Santander.
- Rosano, S. (2017). La participación infantil en la escuela: un derecho vuelto al revés. *Temas de Educación*, 22(2), 263-279.
- Saeteros, C., y Cuzco, S. (2016). *Una práctica docente reflexiva: implicaciones en el quehacer educativo* (tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar la función civilizadora y el discurso universitario. *Paradigma* (28). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1780>
- Sayers, H. (2012). *Ubuntu! El espíritu de la humanidad*. Kentucky, Estados Unidos: Living Values Education.
- Stramiello, C. (2008). El vínculo educativo: entre Eros y Ágape. *Marplatense de Filosofía*, 9(17-18), 93-109. Recuperado de <http://www.agoraphilosophica.com/Agora17-18/agora17-18-stramiello.pdf>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación* (349), 119-136. Recuperado de



http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf

- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 120-132. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (2^{da} ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Torres, L. (2015). El vínculo educativo y su aporte en el modelo de inclusión en nuestro medio (tesis de pregrado). Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* (26), 137-164. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.PDF>
- UNICEF. (2001). *Adolescencia en América Latina y el Caribe: orientaciones para la formación de política*. New York, Estados Unidos: Unicef. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/adolescentes_en_lac_esp.pdf
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid, España: Nuevo Siglo.